

Dualidad y Didáctica General Radical

Duality and Radical General Didactics

DOI:10.18226/21784612.v28.e023034

Agustín de la Herrán Gascón¹

Resumen: La Didáctica General es la disciplina pedagógica que estudia la enseñanza para el conocimiento y la formación, a través de la comunicación educativa. Los manuales y textos de referencia de la disciplina no suelen reparar en temáticas radicales, esto es, esenciales para la educación y no demandadas. Una de ellas es la dualidad en marcos didácticos, entendida en nuestro contexto como un hábito de la razón humana que, bien perjudica, bien dificulta la evolución personal, social y educativa. El objetivo es triple: por un lado, avanzar en la definición de la dualidad como un problema formativo que incide directamente en la enseñanza, el aprendizaje y la formación o deformación relativa. Por otro, es indagar en fundamentos aplicables, prácticos, de una enseñanza educadora que lo afronte en el proceso evolutivo del ego a la conciencia. El tercero es contribuir al salto en el reconocimiento epistemológico de un problema desatendido o ignorado a un asunto de primera magnitud pedagógica. La metodología es el ensayo pedagógico, realizado desde el enfoque radical e inclusivo aplicado, en esta ocasión, a constructos claves de la Didáctica General. Los resultados se desprenden desde el principio y durante todo el proceso, desde contenidos organizados en epígrafes sucesivos que pueden ser centros de interés didácticos y educativos. La conclusión más importante es que la superación de dualidades puede ser un camino válido para una enseñanza orientada a una formación con base en la conciencia, en cualquier contexto didáctico, informal o formal. En un plano más amplio y aplicable, se constata que la Didáctica General con orientación radical se puede fortalecer epistemológica, investigativa y profesionalmente.

Palabras-clave: Didáctica General. Dualidad. Enseñanza. Formación. Educación. Enfoque radical e inclusive.

Abstract: General Didactics is the pedagogical discipline that studies teaching for knowledge and training, through educational communication. The manuals and reference texts of the discipline do not usually pay attention to radical issues that are essential for education

¹ Profesor Catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid.

and not in demand. One of them is duality in didactic frameworks, understood in our context as a habit of human reason that either harms or hinders personal, social and educational evolution. The objective is threefold: on the one hand, to advance in the definition of duality as a training problem that directly affects teaching, learning and training or relative deformation. On the other hand, it is to investigate the applicable, practical foundations of an educational teaching that deals with it in the evolutionary process from ego to consciousness. The third is to contribute to the leap in epistemological recognition from a neglected or ignored problem to a matter of primary pedagogical magnitude. The methodology is the pedagogical essay, carried out from the radical and inclusive approach applied, on this occasion, to key constructs of General Didactics. The results emerge from the beginning and throughout the process, from contents organised under successive headings that can be didactic and educational centres of interest. The most important conclusion is that the overcoming of dualities can be a valid way for a teaching oriented to an awareness-based education, in any didactic context, informal or formal. On a broader and more applicable level, it is clear that General Didactics with a radical orientation can be strengthened epistemologically, research-wise and professionally.

Keywords: General Didactics. Duality. Teaching Training. Education. Radical and inclusive approach.

Introducción

La dualidad es un hábito de la razón. Su práctica alcanza un apogeo con Aristóteles. Su superación, con Sócrates, pero, sobre todo, con el Buda #1 y los maestros del Tao. Ha sido la trampa de la religión, aunque algunos (v.g. Eckhart, 2011; Cusa, 1984) intentaron trascenderla. También se reparó en ella y en su superación desde la Filosofía, considerándose base del proceso dialéctico orientado a la detección y superación de contrapuestos (Fichte, 1993, p. 63; Hegel, 2002). Desde luego, caracteriza a la Psicología moderna (Skinner, 1953; Novoa Gómez, 2002), pues: “toda la psicología está o bien impregnada de esta mirada egocéntrica o bien pretende, como hace el conductismo, asimilarnos a la materia y a la ciencia conocida limitando nuestra conciencia a un subproducto de aquella” (Madrona, 2013). No obstante, Maslow (1985) señaló, como una de las más significativas características de las personas autorrealizadas, el hecho de que, en su conocimiento, las polaridades se disolvían y tendían a conformar unas con otras una unidad.

En Pedagogía y Didáctica General se ha estudiado desde dualidades concretas (v.g. Schriewer, 1989; Sellés, 2007; Prado et al., 2017; Cruz Campos et al., 2021). En manuales o textos de referencia del ámbito de la Didáctica General (Moral & Herrán, 2021) la dualidad no se ha considerado un constructo a tener en cuenta en enseñanza, aprendizaje, formación, currículo, etc., ni, por tanto, un objeto formativo a superar o a trascender. La Didáctica General responde, entre otras, a la pregunta: “¿Qué estamos enseñando?, ¿qué estamos favoreciendo o dejando de hacer para la formación?”. Es habitual responder que contenidos, competencias, valores, etc. No es frecuente reparar en que, bajo ellos, con frecuencia enseñamos o favorecemos dualidades.

La educación se relaciona con la vida, y en ella las dualidades son causas de estancamiento cognoscitivo y educativo. A veces, esa estancación es necesaria. Otras, actúa como un tumor en el que se afianzan distracción y egocentrismo. Lo normal es que el ser humano caiga una y otra vez en la trampa de la dualidad y que esta propensión sea una de las características de su “discapacidad intelectual” no reconocida y propia de la conciencia ordinaria (Herrán, 2019b).

En la “educación con mayúscula”, la dualidad ha sido una cuestión formativamente relevante. Grandes maestros de la Humanidad, clásicos y contemporáneos -como el buda #1 (1982, 1987), Lao Tse (2006), Zhuang Zi (1986), Confucio (1969), Sócrates (Platón, 1969a, 1969b), Séneca (2012), Nietzsche (1972), Maharsi (1986), Gurdjieff (2004), Krishnamurti (1982, 2017), Osho (2004a, 2004b, 2014), etc.- se han referido a la dualidad. Han coincidido en que expresa un estado inmaduro de la razón, básica y/o aplicada, que se mantiene y desarrolla por el ego humano mediante la práctica de una racionalidad parcial nutrida de “conocimientos sesgados” (Herrán, 1997). Dewey (1971) también reparó en que el ser humano tiende a pensar dualmente. En lo social, el pedagogo estadounidense expresa que el dualismo lleva a la división de clases sociales (Dewey, 1995) y, en la enseñanza, a un hiato entre experiencia y pensamiento (Dewey, 1910). Estas observaciones son obvias y no originales, pero tienen el valor práctico de haber sido dichas por un renovador pedagógico generalmente considerado desde la Didáctica General.

La dualidad como prioridad formativa

Como prioridad formativa no suele investigarse en Didáctica general, quizá porque, por su naturaleza radical, cueste verla. Desde la perspectiva del “enfoque radical e inclusivo”, es un tema educativo radical negativo, con cuyo control, pérdida o superación se gana. Por lo anterior, se omite y no se relaciona con la enseñanza o con la educación.

Otra causa de invisibilidad didáctica es que está tan extendido que tiende a pasar desapercibido. Sin embargo, su trascendencia educativa es considerable. Significa decantarse, identificarse con una polaridad y oponerse a otras. Un resultado personal e inmediato es la división interior. El resultado social es la “sociedad del egocentrismo” (Herrán, 2008) y la consecuente desorientación de la humanidad. En efecto, como consecuencia de la conciencia ordinaria y de la razón dual, la humanidad y quienes la forman están rotos, carecen de conciencia de unidad, saturan sistemas egocéntricos, levantan muros y grietas, exteriores e interiores. En este espectáculo, lo social es un efecto de la fractura interior de quienes la conforman. Esta relación homomórfica define, también, el método de su reparación educativa, personal y didáctica.

La educación es un tránsito de la conciencia ordinaria a una educación extraordinaria, una navegación de la dualidad a la gran síntesis. Y mimesis es humanidad. Pero los vientos no son propicios para esa navegación. Aunque algunas pedagogías históricas expuestas, por ejemplo, por Sócrates, Quintiliano, Vives, Kant, Montessori, etc. tomaron la Humanidad como referente, los actuales fines de la educación (Monarca, 2009) no incluyen este anhelo, ni buscan la unidad del ser humano, ni cultivan la identificación natural con la humanidad, que el Nobel Eucken (1925) consideraba “la única realidad”. La educación extraordinaria hace mucho que se perdió de vista.

La ambición pedagógica profunda está inactiva. El actual sesgo hacia las competencias de la educación contemporánea no ayuda a afrontar este sordo problema contextual, universal y perenne, personal o interior, que, al ser educativo, trasciende lo competencial (Herrán, 2005, pp. 234-238).

Desde el punto de vista directo del fenómeno observado, la prioridad no es la incompetencia, sino la inconsciencia y la educación superficial y predecible, que conduce a un error del tipo *pars pro toto* sobre la educación y todo lo relacionado con ella. Precisamente para su homeostasis se articulan elaboraciones duales que escinden la educación y lentifican el desarrollo de su complejidad-conciencia:

- a) Una mirada incompleta de la educación como percepción normalizada.
- b) Una comprensión parcial y desintegrada de la teoría y la práctica.
- c) Una percepción sesgada hacia la superficie del fenómeno didáctico, la innovación educativa, la formación del profesorado, el desarrollo docente, la autoformación, etc.
- d) Comprensiones fragmentarias del contexto de la educación.
- e) Una interpretación superficial de la atención educativa (basada solo en la diversidad).
- f)) Un discurso pedagógico cuajado de binomios normalizados: teoría-práctica, profesor-alumnos, enseñanza-aprendizaje, memoria-funcionalidad, etc.

Dualidad y buena visión

Si el diagnóstico de la conciencia ordinaria es que se ve poco, mal y dualmente (Herrán, 2017), la intervención es para ver más, bien y dialécticamente. Para ello, un camino necesario, aunque insuficiente, es el creativo. La creatividad responsiva se orienta a la resolución de problemas, pero la creatividad genuina, teórica, se relaciona con “ver diferente”, creativa o innovadoramente, al menos en un primer tramo del camino formativo. A ello se refirió Schrödinger (1947) cuando expresó que innovar: “No es ver lo que otros no ven, sino pensar lo que otros no han pensado sobre lo que todos ven”. También Rousseau (1987) repara en ella, cuando, de sí mismo, dice: “No veo igual que los demás; hace tiempo que me lo reprochan”. Ver diferente es un principio de la innovación, de la heterodoxia, porque posibilita uno de los comportamientos más brillantes de la creatividad: descubrir, definir problemas originales.

Es, decimos, necesario, pero lo suficiente pasa por la hondura y el sentido formativo de la innovación, la acción consciente y la conciencia de lo que pueden lastrar, tanto razón como práctica.

El diagnóstico pedagógico radical y su alternativa esencial están contenidos en este fragmento del “Tao Te Ching” (Lao Tse, 1983):

Treinta radios tiene el cubo [centro, buje] de una rueda,
pero es su vacío lo que hace útil al carro.
Con arcilla se fabrican vasijas,
pero es su oquedad la que la hace aprovechable.
Se dejan huecos para las puertas y ventanas en los muros
de una casa,
pues es el vacío lo que la hace habitable.
Por tanto, en el ser de las cosas está el interés,
pero en su no-ser está la utilidad.

Su significado, acorde al axioma del enfoque radical e inclusivo, es que nuestra mirada, entendimiento y acción son parciales y están sesgadas, pues se identifican con el “ser” de la realidad. Por tanto, a la comprensión resta incorporar el “no ser” de las cosas y de los fenómenos. En un tercer momento, queda la síntesis de ambos, del tipo que sea (Herrán, 1988, 2003). La conciencia ordinaria, saturada de ego, lleva a una razón escorada y dual. De ahí que se tiendan a centrar las vidas, los discursos, la investigación, la educación o la formación:

- a) en los alumnos/hijos, y no los educadores;
- b) en lo superfluo, no en lo relevante;
- c) en lo superficial o externo, no en lo profundo;
- d) en el cuerpo-psique, no en el ser esencial;
- e) en los resultados, no en las razones;
- f) en los educadores, no el observador (uno mismo/a);
- g) en los frutos y no en las raíces;
- h) en el oleaje, no en el océano;
- i) en la práctica, no en la teoría;
- j) en los contenidos, no en el vacío;
- k) en la palabra, no en el silencio;
- l) en el condicionamiento, no en el descondicionamiento;
- m) en el tener, no en el ser;

- n) en la apariencia, no en la autenticidad;
- o) en la incoherencia, no la congruencia;
- p) en el cambio de los demás, no en el cambio propio;
- q) en los conocimientos prestados, no en la educación de la razón genuina;
- r) en los ecos, no en las voces;
- s) en las voces, no en la voz propia;
- t) en el pensamiento único, no en el pensamiento propio;
- u) en los tópicos, no en lo elevado;
- v) en la Filosofía, no en la Pedagogía radical;
- w) en la educación común, no en la educación sublime o radical;
- x) en la pseudo o cuasi educación, no en la educación plena;
- y) en la educación de la ciudadanía, no en la salud mental y la formación de los dirigentes, etc.

En definitiva, en el ser, no en el no ser, o en lo existencial, no en lo esencial. Una metáfora alternativa a la del fragmento del “Tao Te Ching” se incluye en la “teoría del globo”, del maestro manu Gascón (1995, comunicación personal). Según esta, para botar un globo aerostático hacen falta presencias (seguridad, agua, prismáticos, energía, logotipo para anunciar y vender, etc.) y también ausencias (soltar cabos, perder lastres...). Nuestra educación se polariza casi solo en adquisiciones (aprendizajes) con las que se gana y no en pérdidas (descondicionamientos, desidentificaciones, desapegos, etc.) con las que elevarse, crecer y liberarse. Una de las pérdidas y trascendencias moleculares decisivas son las dualidades. Las dos acciones y sus máximas expresiones educativas (sabiduría vs. vacío) son imprescindibles, si de educación de primera división se trata.

Parálisis pedagógica

Hay razones radicales por las que la Pedagogía y la Didáctica General no atienden el fenómeno completo de la educación y coadyuvan a que el panorama formativo/deformativo continúe sin cambios esenciales apreciables. Destacamos cuatro, correspondientes a sendas instancias o niveles del fenómeno: las

tres primeras son “positivas” (adquisitivas) y la cuarta se refiere a causas “negativas” (eliminadoras):

- 1) *Causa orgánica*: no se incluye la conciencia en la educación, comprendida como órgano de la visión, del darse cuenta.
- 2) *Causa genética formativa*: no se ha indagado ni descrito suficientemente la profundidad y el alcance de la educación o la formación, basándose en la tríada ego-conciencia-autoconocimiento esencial (Herrán, 1995).
- 3) *Causa genética epistemológica*: no se repara en que la raíz del problema epistemológico de la Pedagogía y de la Didáctica General es de inconsciencia aplicada, trasladado a la construcción científica esencial como renuncia a la búsqueda de la verdad (*aletheia*) mediante la teoría (de *theorein*, *theo*, ver, contemplar). Lo habitual es abordar el fenómeno desde filtros o sistemas categoriales previos (teorías concretas) o bien enfatizar la práctica sobre cualquier otra cosa, incluida su falsa simétrica, incurriendo en un error dual, formativo y generalizado grave y persistente (González Jiménez, 1993).
- 4) *Causas negativas*: nuestra mirada está limitada por malos y falsos aprendizajes provenientes de cambios producidos por el ego observador, que los disfraza como “verdades” objetos de atención prioritaria. Por ejemplo, basar la educación en conocimientos prestados (tribales, de rebaño, *ismos* que nunca llegarán a ser “istmos”, etc.) disfrazados de propios, condicionar la razón con teorías fragmentarias, priorizar lo superfluo sobre lo genuino, prevalecer lo situado sobre lo universal y lo perenne, identificar adoctrinamiento y educación, promocionar la dualidad, afianzándose en la tesis o antítesis, tomadas como verdaderas o preferibles, ver parcial, fragmentariamente, interpretando la *pars pro toto* como toda la realidad, ver identificada, condicionadamente (Krishnamurti, 2017; Sabbi, 2020a, 2020b), comunicar la idea de que otra forma de entender la realidad no es posible, etc.

Las cuatro razones pueden sintetizarse en un analfabetismo radical. Es decir, en un desconocimiento, por inconsciencia

y desatención, de la dimensión radical de la educación y del currículo y, eventualmente, de la Didáctica General (Herrán & Rodríguez, 2022).

Dualidad y normalidad

La dualidad entraña un error inercial de dos caras: afianzarse en una opción, y no transitar a elaboraciones más complejas. La “inercia afecto cognoscitiva” se ha considerado un factor del ego humano (Herrán, 1997) y tiene como sentido la conciencia ordinaria y la normalidad. Así, se puede concluir que la dualidad estructura y conforma la conciencia ordinaria y la normalidad. Por eso puede afirmarse que tanto la conciencia ordinaria como la normalidad son globalmente duales. A ello se opone formalmente lo creativo, lo innovador, lo heterodoxo.

El condicionamiento de la razón dual es interno e intenso. Sin una complejidad de conciencia relativa o necesaria, cuesta percibirla y superarla. Las cuatro causas anteriores (orgánica, genética formativa, genética epistemológica y negativas) no aportan esa complejidad necesaria a la educación, por lo que confluyen en una enseñanza y formación “normales”. En la normalidad hay más embalsamiento que corriente, más detención y conservación que fluencia.

Desde el punto de vista de una renovación pedagógica radical, la normalidad debería ser parte del contexto epistemológico y social de la didáctica, un “desde” lo que construir, y no un “hacia” donde hacerlo y un posible objeto de cambio radical de la enseñanza, el aprendizaje y formación. Ese cambio preposicional es el propulsor de la razón innovadora con base en la conciencia.

Ahora bien, tanto la normalidad como la innovación, la conservación o la fluidez son fenómenos necesarios, complementarios, duales, secundarios. Se definen mutuamente. Apostar por ellos, sin más, puede ser tan egógeno como la excepcionalidad y la reproducción. ¿Por qué? Porque las alternativas, formalmente comparables pudiera no ser la conciencia, sino otras ubres, otros úteros científicos o sociales, otros *ismos*, etc. Por tanto, “ver desde” no es ver necesariamente sin condicionamientos y “ver hacia” no ha de equivaler, obligatoriamente, a una visión más

compleja y consciente, aunque lo parezca. Lo importante no son los efectos, sino las causas.

De otro modo: a propósito del anterior fragmento del “Tao Te Ching”, se ha dicho que “en el ser de las cosas está el interés, pero en su no-ser está la utilidad”. La enseñanza profunda (ser) de este texto es para vivir bien. Coincide con su enseñanza negativa (no ser) en que sería necia la opción por uno y no por otro. ¿Qué sentido tiene la preferencia por las raíces sobre los frutos, por lo esencial sobre lo existencial, por el ser sobre el tener, por los lastres sobre las presencias, por la conciencia directa sobre las teorías concretas, por la razón propia sobre los rebaños, por la autenticidad sobre la apariencia, por la conciencia sobre el ego, por la meditación sobre los conocimientos prestados, etc.? Desde una mirada dual, toda. Desde un enfoque radical e integrador, ninguna. No se trata, por tanto, de saltar a la dualidad de enfrente, aunque nos parezca más cabal. Si el espíritu no cambia, el problema permanece. Y el problema dual por excelencia es la mediocridad.

Si hay sesgo, hay dualidad. Si hay dualidad, hay parcialidad y falsedad, porque toda dualidad es superable (Herrán, 1988). El contenido de esta es secundario, porque habrá vencimiento, bien a la superficie, bien a la hondura. Formalmente, no se diferencian en nada. En el camino autoformativo, la adherencia a una polaridad u otra es una tentación, es una distracción que en el camino del *zen* se llama *makyo*. Tiene que ver, como aprecia Deshimaru (1981), con la imagen del burro dando vueltas tras la zanahoria (p. 53).

Superación de la dualidad

La alternativa más consciente o formativa no es superar una polaridad, sino la dualidad íntegra. Es aproximarse a una síntesis capaz de incluir y englobar la parcialidad y de realzarla definiendo un nivel de complejidad de conciencia envolvente, más capaz. Es, un poco, lo que ocurre con los nuevos paradigmas verdaderos. Por ejemplo, la Física de Einstein no invalida la Física clásica de Newton: la respeta, incluye y precisa, porque la motivación profunda tiene que ver con la búsqueda de la verdad a través de la ciencia. No mueve el afán de supremacía o de anulación.

La alternativa educativa y didáctica es la auto educación orientada a la síntesis y la complejidad de conciencia. Requiere profundizar, abrirse y abarcar más parcialidad desde lo diverso, lo idéntico (por ejemplo, máximo común divisor, mínimo común múltiplo), lo semejante e, incluyéndolo todo, lo único o la totalidad en cada alternativa, siguiendo el sentido de la complejidad. Esta misma relación no dual tienen el enfoque radical e inclusivo hacia los enfoques pedagógicos positivista, interpretativo y crítico (Herrán y Rodríguez, 2023).

Paradigmas o ejemplos representativos de esta posibilidad se encuentra en la enseñanza de algunos maestros/as, tanto mejor si han tratado el problema de la dualidad o de los contrarios, e idealmente su superación. En Occidente,

La Idea de Cosmos de Anaximandro, como hemos visto, también se deja describir como «la unidad de los contrarios»; «lo uno en lo múltiple» es una fórmula que se aplica también a Tales de Mileto, a Pitágoras y —según Platón— al propio Empédocles, aunque no desde luego, a Parménides (Bueno, 1974, p. 194).

En este camino, el Oriente clásico lleva a Occidente muchísima ventaja. Una razón de esta superioridad epistémica es que la Filosofía ha errado su camino original: se ha degradado, se ha separado de Sócrates, del plano experimental, consciente y coherente, Es por ello por lo que continúa en un estadio presocrático, entiéndase no temporal, sino en complejidad-conciencia (Herrán, 2018, 2019a). De ahí que cuestiones como la presentada, salvo a excepciones, hayan dejado de interesar, salvo para la elaboración de discursos filosóficos. Otra causa es que, por tradición ancestral (vedanta, tao, búdica, etc.), en los orientes el gesto o competencia de trascender la dualidad era apreciada. Sin embargo, en Occidente cuenta poco, pues el contexto valorador se ha caracterizado por el culto a la polaridad, la fragmentación y la ruptura.

En todo caso, puede ser útil recurrir a maestros y enseñanzas, tanto orientales como occidentales, antiguos y recientes. Una selección de ellos, influidos por el Vedanta, puede consultarse en <https://www.nodualidad.info/maestros/index.html#vedanta>. Otro caso universal y de carácter didáctico radica en el contenido

de varias fábulas de Esopo, a quien Sócrates admiraba. Así mismo, con el antecedente del “I Ching” (Wilhelm, 1988), son muy recomendables para la formación de educadores profesionales basada en la conciencia y no dual varias obras: los tres clásicos del Tao (Lao Tse, 2006, Zhuang Zi (1986) y Lie Zi, 1987), el “Lun Yun”, de Confucio (1969), las palabras del Buda #1 (1982, 1987). Mención aparte merecen los clásicos cuentos e historias. Entre ellos destacamos los taoístas (v.g. Zhuang zi, 1986; Lie zi, 1987), del próximo Oriente (v.g. Arroyo, 2020), cuentos e historias zen (v.g., Deshimaru, 1981; Melcón López Mingo, 1979). Estos textos no buscan emocionar, sus narraciones son secundarias, no son coloridos, analíticos, deductivos, explicativos. Inciden en la apertura de la mente, invitan al descondicionamiento y a trascender la razón dual. Añaden humor, inteligencia, belleza y un estilo educativo especial, directo, profundo. Estimulan procesos cognoscitivos y sinápticos globales de áreas cerebrales menos utilizadas, cuya posible habilitación es formativa. Sobre estos cuentos e historias, muchas de ellas reales, están pendientes preciosas investigaciones neuro didácticas. A propósito del cuento zen “El origen, la raíz”, Deshimaru (1981) acota:

No amontonar las hojas y no buscar las ramas. Eso no conduce a la vía. Esta vía no tiene fin. En el zen se emplean siempre palabras simples, cortas y precisas, sin adornos. El maestro no necesita explicar el sentido de las palabras. Enseña la verdadera raíz detrás de las palabras. También en nuestra vida debemos comprender la raíz original, el origen verdadero. Debemos entrar en nuestro ataúd. Hacer zazen [estar sentado en meditación zen] es cortar las raíces de la ilusión (p. 116).

Otro caso contemporáneo, poco conocido y excepcional, de investigador que desde la dualidad propuso el “pensamiento totalizado” fue el del catedrático García-Bermejo Pizarro (1989).

Pese a la riqueza de esos antecedentes y teniendo en cuenta que la dualidad y su superación forman parte de la educación radical, que es única y universal, nos detendremos en otro autor paradigmático: Heráclito (2015). Con relación a lo que nos ocupa, en sus “Fragmentos”, pareciera que se muestran dos Heráclitos o, mejor, dos racionalidades del sabio de Éfeso: una, más dual, y otra, más avanzada. La primera queda representada en el fragmento N°

12, bastante popular: “Son distintas las aguas que cubren a los que entran en el mismo río” o en el 91: “Es imposible bañarse dos veces en el mismo río”. La más avanzado se observa en el fragmento 49a: “Entramos y no entramos en los mismos ríos. Somos y no somos” (textos de Verneaux, 1982, pp. 7-12). Diríase que incluye la esencia de la enseñanza vedanta *bhedabheda* (diferencia y no diferencia).

Este fragmento es clave, pues trasciende el principio de identidad de Ockham (1974), 19 siglos antes de su formulación, definiendo, molecularmente, dos caminos: uno, común u ordinario, es el de la “ciencia” y la “educación” convencionales, según ese principio. Otro es el de la “ciencia” y la “educación” complejas o con base en la conciencia, según el fragmento del griego. Esta segunda vía es la que puede originar y desarrollar una “ciencia con conciencia”, en el sentido de Morin (1984) o Herrán (1995, 1998), y una Pedagogía y una Didáctica General para una “educación plena”, o sea, parcial y total a la vez.

Implicaciones educativas

Con relación a la enseñanza y a la educación, deducimos algunos requisitos formativos:

- a) Tener por cierto que toda dualidad es superable.
- b) Valorar los dos polos de la dualidad como respuesta al “sí a todo” de la complejidad. Por ejemplo, ante la polaridad “voz – eco”: “Guan Yin dijo a Lie zi: ‘si las palabras son bellas, el eco también lo es...’” (Lie zi, 1987, p. 155).
- c) Integrar los dos polos de la dualidad. Las síntesis posibles pueden ser de muchas clases: en Herrán (2003) se propone una metaclasificación de síntesis, concretando unas 20 (pp. 585-599). Las básicas son cuatro: (1) “envolvente”, que incluye a las polaridades constitutivas (por ejemplo, “saber – saber enseñar – comunicación didáctica” o “desarrollo personal – desarrollo profesional – desarrollo institucional – desarrollo docente”); (2) “vincular”, relativa a la relación entre polaridades (por ejemplo, “teoría – práctica – conocimiento” o “profesor/a – alumno/a – comunicación didáctica”); (3) “envolvente y vincular” a la vez (por ejemplo, “experiencia – pensamiento – educación”

(Dewey, 1910) o “enseñanza – aprendizaje – formación”, y (4) “externa” (por ejemplo, “padre – madre – hijo/a” o “educación informal – educación formal – futuro ser humano/ciudadano/a”).

- d) Descubrir en cada polaridad, la presencia del opuesto. Por ejemplo, ante el binomio “normal – extraordinario”: “Vuélvete común y serás extraordinario; intenta volverte extraordinario y seguirás siendo normal” (Osho, 2014, p. 191). Esta lectura de síntesis proviene del símbolo “tai chi” -comúnmente llamado “del yin y el yang”-. Esta imagen se ha empleado como “técnica de trabajo intelectual” para la superación de dualidades (Herrán, 1994).
- e) Comprender el orden evolutivo de las cosas y de los fenómenos. Esto es, que, en la superación de la dualidad, puede subyacer una armonía en que una ha de ponerse en función de la otra. Por ejemplo, ante el binomio “existencial – esencial”, el maestro manu Gascón (1996) propuso: “Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial” (comunicación personal).

Por tanto, se trata de ser, a la vez, voces y ecos, miopes y profundos, excepcionales y corrientes, analíticos y sintéticos, como los maestros/as más conscientes o como vimos en Heráclito. ¿Por qué? Porque la complejidad lo integra todo, acorta la distancia entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno y porque, desde su inherente flexibilidad, se cuela en la realidad, como el agua. Por otro lado, la racionalidad compleja es la natural y lo natural es la síntesis. Dista de la inteligencia artificial, entre otra decena de razones, porque neuronas y sinapsis no están abiertas o cerradas, como sí ocurre en un ordenador (Herrán, 2003, pp. 612-632).

Las decantaciones a polaridades no son más que indicadores de estancamiento de la conciencia, deficiente educación o énfasis en la deformación. También pueden ser conveniencias provisionales. Puede que lo más urgente sea esperar. Estas cuestiones son cruciales en cualquier proceso de comunicación didáctica con base en la conciencia. Es frecuente que el ego active la insinceridad para hacer prevalecer una polaridad sobre otra. Hay sofistas de la conciencia que manipulan en nombre de la

educación. Convencen del valor del polo propio sobre otros, que, de entrada, se prejuizan como equivocados o como amenazas. Por ejemplo, cualquier adoctrinamiento responde a este perfil. Pero la oportunidad de ir más allá de toda dualidad o de llegar a “mátesis formativas” puede no ser lineal. Es una posible competencia radical futura. Para los educadores, puede ser una cualidad útil, pues en su vida y en sus clases tendrán posiciones parciales propias, de alumnos, de padres y madres, de colegas, de la dirección, etc., sobre temas pedagógicos o de otro tipo.

Cuando la dualidad se desarrolla da lugar a fanatismos, a rigideces (personas “a piñón fijo”, que no se autocritican, que no rectifican), a indiferencias, a dificultades para reconocer al otro, aproximarse, converger, cooperar, autocriticarse, rectificar, etc. El ego y la dualidad abonan terrenos propicios para la inmadurez, la necesidad, el enfrentamiento, la receptividad a liderazgos egocéntricos, algunos peligrosos, para la confusión, la dispersión, etc. Se pierde así la pista a la educación y a su posibilidad de evolución. La omnipresencia de la dualidad en el río de la vida cotidiana hace de la profesión de barquero una de las más necesarias. No es necesario ser pedagogo para ejercerla, pero los pedagogos, por su formación y ser técnicos en la materia, tienen un evidente liderazgo y responsabilidad.

La razón dialéctica como fin educativo

Conceptuamos “razón dialéctica” (del griego *διαλεκτική* y *τέχνη*), en el sentido de Fichte (1993) y Hegel (2002), como la que es capaz de generar un discurso basado en la identificación y superación de contrapuestos. Pueden ser concepciones, tradiciones, cosas, fenómenos, seres vivos... en general, todo lo incluido en el cosmos (*κόσμος*, universo) o universo. Algunas directrices didácticas para aspirar a esta nueva razón, que pueden, por tanto, favorecer una verdadera percepción global y dialéctica, son (Herrán, 2003, pp. 590-592, adaptado):

- a) *Aspirar a razonar hacia y desde síntesis superadoras*, como consecuencia de la disposición de un pensamiento dialéctico muy capaz, movido por la duda y el deseo de conocer (descubrir opciones superiores). Un modelo que nosotros

presentamos como extraordinario (válido para el desarrollo de una conciencia extraordinaria desde la dialéctica) es el propuesto por el catedrático de la Universidad Complutense de Madrid, S. García-Bermejo Pizarro (1989), que denominó “pensamiento totalizado”.

- b) *Practicar la dialéctica integrando dualidades* para aproximarse, enseñar o mejorar la realidad. Es recomendable, positivo y formativo dialogar, descubrir, enfatizar, promover, pretender, reflexionar, indagar, criticar, autocriticarse, investigar, resolver conflictos y transformar la realidad en clave de síntesis. Pensemos en algunas de ellas: ciencia y arte, profesionalización y maduración personal, oriente y occidente, ciencia y religión, procesos predominantes del hemisferio derecho e izquierdo del cerebro, vida y muerte, tecnología y mentalidad, parcialidad y universalidad, currículo abierto y cerrado, pasado y futuro, culturalismo y profesionalismo, cualitativo y cuantitativo, etc.
- c) *Estar abierto a todo, porque, a priori, “todo vale”* (Feyerabend, 1985), aunque sea relativamente. Todo es todo, para poder contemplar completamente la complejidad de la vida. También el rigor, siempre en busca del pensamiento propio, en la medida en que podamos tener conciencia cierta de ser hijos de Kant, por lo que no debemos seguirle para trascenderle.
- d) *Situar el centro de gravedad del conocimiento en la realidad y los temas*, no en los ismos, no en los cotos, no en los nombres, no en los paradigmas enanizados o en los sistemas, etc. y, desde ahí, no impedir la integración con los ámbitos aparentemente más lejanos o dispares. Potenciar, sin forzar las percepciones amplias y bien articuladas y una comprensión superior

a los cotos disciplinares, mucho más amplia y activamente creativa.

- e) *Primar el interés y la actuación para la mejora social y la posible evolución humana sobre cualquier otro interés mecánico o sistémico-parcial, más allá de la rentabilidad, más allá del ego o más allá de la inmadurez personal o colectiva.*

Metodología de la conciencia extraordinaria y dialéctica

La complementariedad dialéctica es la principal estrategia de la razón extraordinaria, excepcional, avanzada, abierta, compleja y más consciente. Para esta conciencia extraordinaria, los tiempos de “educación para la universalidad” (Herrán y Muñoz, 2002), nueva e incipiente, lo son de convergencia, de superación de dualidades, de duda sobre las seguridades (incluso de ésta), de unificación, en la medida en que “la unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia” (Teilhard de Chardin, 1984). O sea, de *síntesis* natural o anhelada, no forzada. Entendemos la *síntesis* como *eslabón perdido* entre conocimiento y conciencia. Desde ella como producto y desde su proceso, la dialéctica, podemos esbozar unas premisas sobre las que construir, y erigir el fundamento de su utilidad, desde el tema que desarrollamos (Herrán, 2003, pp. 583-585, adaptado):

- a) Toda parcialidad o dualidad es trascendible, mejorable, a través de *síntesis superadoras*, desde su relación o combinación con opciones opuestas, contrarias o distintas. Desde la verdadera concepción *dialéctica*, los polos de la dualidad se definen y precisan, es, a la vez, positiva y negativa: bueno es que sea superable, bueno es que no lo sea, que sea inestable, fértil, etc. Es preciso indagar y no permanecer en la apariencia. La vida cotidiana es una *dualidad inacabada* de naturaleza histórica, evolutiva y educativa. Por eso parece oportuno sugerir, como hace García-Bermejo Pizarro (1999), como gran camino de construcción de ideas novedosas, esfuerzos, investigaciones, argumentos, paradigmas, etc.,

el camino hacia la “síntesis” de la dialéctica, ya que es necesario “armonizar” o interrelacionar la unidad con la diversidad, para alcanzar la “totalidad” de una vida perfecta. La síntesis de la unidad con la diversidad completa la trinidad dialéctica. Unidad, dualidad, diversidad. O bien: unidad, armonía, diversidad. Pues la interpelación de la diversidad con la unidad tiene que conducir a un resultado positivo, que no niegue nada y lo confirme todo. Platón, Nicolás de Cusa y Mircea Eliade buscan, más allá de todos los “opuestos” su coincidencia (concordia oppositorum), el camino siempre de la síntesis (comunicación personal).

Por su parte, Vera Manzo (1997), apoya sus argumentos en la idea de “complementariedad” de Devereux (1975), afirmando que no es una teoría, sino una “generalización metodológica”. Al respecto, señala: “La complementariedad lleva implícita la idea de que la información y conocimientos que cada quien tenemos son parciales y que existe la necesidad de compartir e investigar con otros sobre determinados objetos” (p. 12). A lo que añade: “La complementariedad será la orientación metodológica para resolver los problemas de la cultura y la educación en el siglo XXI y en la nueva civilización que supere la unilateralidad, el maniqueísmo, la negación, el eclecticismo, el fanatismo y el dogmatismo” (p. 15).

- a) Por ser superable, el razonamiento dual no representa el rango más alto de la razón humana, aunque se disfrace de necesidad inevitable. Observaba Dewey (1971) que:

La humanidad gusta de pensar en términos de extremos opuestos. Está acostumbrada a formular sus creencias bajo la forma de “o esto o lo otro”, entre los que no reconoce posibilidades intermedias. Cuando se la fuerza a reconocer que no cabe optar por los extremos, todavía sigue inclinada a mantener que son válidos en teoría, pero que en las cuestiones prácticas las circunstancias nos obligan a llegar a un compromiso.

- b) La *conciencia ordinaria* es normalmente dual, se desarrolla preferentemente en clave de *tesis* o de *antítesis*, de abierto-cerrado, como los ordenadores.
- c) La *racionalidad extraordinaria*, menos frecuente, se desarrolla en clave de síntesis. Es unitiva, global. Coincide con la raíz generadora del *advaita*, del sánscrito, *no-dualidad*, “Expresión metafísica de la irreductibilidad de

la realidad a pura unidad (monismo) o a mera dualidad, elaborada filosóficamente por muchas religiones, en especial en Oriente” (R. Panikkar, 1999b, p. 253). También con la razón causante del Uno de Parménides: “un Uno destituido de toda contaminación antropomórfica religiosa, más cercano otra vez de los Vedantas que de las religiones monoteístas del cercano oriente” (Bueno, 1974, p. 274). Pero también, añadimos, *dialéctica*, por lo que puede expresarse dualmente, más acorde con el vedanta *bhedabheda*, el Tao o la realidad del Buda #1. Quizá por ello, las personas con un estado de conciencia más elevado son más congruentes consigo mismas y entre ellas, más unitivas, globales y sintéticas. Se elevan y convergen entre sí y con todos los demás, eventualmente, mediante la dualidad y la parcialidad como parada provisional. La síntesis, en definitiva, es en ellas el *sillar estructural* último de personas con un estado de conciencia extraordinario, pero también es un indicador de validez.

- d) Los descubrimientos y producciones sintéticos aproximan *fenómeno y conocimiento del fenómeno*, fundamento esencial del conocimiento científico; son lógicamente superiores a los parciales; asocian un *razonamiento emocional* más complejo y completo, luego más consciente a priori, y, con todo, pueden expresarse más sencillamente o incluso dualmente.
- e) Padres y profesores pueden tener hijos o alumnos más conscientes (integradores, complementarios, tolerantes, relacionantes...) que ellos. En estos casos resulta especialmente importante vigilar el propio ego, para no “taponarles” el avance, aunque el taponamiento con frecuencia pueda ser indirectamente motivador, si el alumno es mínimamente resiliente.

Formación y complejidad

Unas recomendaciones para fundamentar y orientar la formación y la indagación de cualquier tema en la complejidad-conciencia:

- a) Comprender en profundidad el fenómeno de que se trata, desde todas las perspectivas y teorías posibles.
- b) No adherirse a ellas, ni a campos, ni a autores, dentro de cada disciplina. No emplearlos como filtros, preservativos o atractores (como los sumideros o los agujeros negros en Física). Observar su posible efecto distorsionador, distractor del entendimiento.
- c) Desde la razón lúcida en libertad, participar con otras miradas disciplinares que puedan contribuir al incremento de complejidad supradisciplinar (multi, inter, trans o meta disciplinar) (Herrán, 2003, pp. 531-571), incluyendo cambios, rectificaciones o afirmaciones.
- d) Procurar la observación directa del fenómeno, de forma independiente de toda teoría concreta -más allá o más acá de ella-, tomando la complejidad y la conciencia como referencia formativa.
- e) Sintonizar, analítica o meditativamente, con la evolución universal y su delegada en el ser, la evolución interior o educativa, desde la educación de la razón y la complejidad de conciencia, y actuar desde ella.
- f) Meditar, observar sin acción, para que la formación actúe inconscientemente, sin intención, sin interés, automáticamente.
- g) Dejar pasar el tiempo. El tiempo, como la meditación, ayuda a distanciarse, a minimizar lo menos relevante, a ver desde lejos y mejor.

El camino de la complejidad basado en la superación de dualidades no es fácil. El propio Morin (1984), el autor del pensamiento complejo por antonomasia, con demasiada frecuencia, “bien no alcanza la plenitud comprensiva de la complejidad a que se refiere, bien no acierta a expresar que la entiende plenamente”, porque la define o se refiere a ella dualmente (Herrán, 2014, p. 176, 177). Esto ocurre, por ejemplo, cuando la opone a “simplificación”, “reducción”, “selección”, “jerarquización”, “separación”, “pensamiento reductor”, “pensamiento globalista”, etc. (v.g. Morin, 1986, p. 171; 2000, p. 144).

Desde el enfoque radical e inclusivo, entendemos que aquello a lo que se refiere es complejidad, pero la complejidad no es sólo eso. De ahí que, cuando se multiplica bien, se suma mejor. De hecho, se suma cuando se necesita. Sumar no significa que no se sepa o se pueda multiplicar o realizar operaciones más complejas. Por tanto, “simplificar”, “reducir”, “seleccionar”, etc. no necesariamente significan no complejidad.

A modo de conclusión

La educación está fuera de foco. La Didáctica General y la Pedagogía están, a nuestro juicio y en el ámbito que nos ocupa, también desenfocadas. Eventualmente, investigadores referentes del área lo expresan. Por ejemplo, la catedrática Blanco (2023) dijo que la Didáctica estaba centrada en cuestiones laterales, pocos esfuerzos se dedican a otras cuestiones centrales. Seguramente, en la primera parte de la afirmación, podemos coincidir; donde, quizá, no concurramos sea en qué cuestiones son esas. O sea, en qué es lo esencial, qué es existencialmente importante y qué lo superfluo. Desde el enfoque radical e inclusivo, lo esencial destaca porque apenas se ha visto, no se ha investigado, se necesita, pero no se demanda. Forma parte del envés del tapiz. No se ve. Pero tanto la belleza como los arreglos y adornos se elaboran por dentro.

La dualidad y su superación es uno de esos temas radicales, enterrados, que saturan la enseñanza, el aprendizaje y la formación y en los que apenas se repara. No asocia “compromisos educativos sustantivos”, referidos a temas (v.g., contra la injusticia, contra la violencia, contra la exclusión, etc.), sino “compromisos educativos verbales”. Los verbales son mucho más potentes y aplicados, porque hacen referencia a la raíz común de los compromisos sustantivos. Así pues, los sustantivos son aplicaciones de los verbales. Siendo así, tiene más sentido atender a las causas que a los efectos, y desde una perspectiva radical es mucho más eficaz. En este sentido, por ejemplo, el ego humano es “verbal” y causa de la mayor parte de errores humanos (v.g., racismos, sexismos, clasismos en general). Pero también causa y promueve “conocimientos sesgados” (Herrán, 1997) y malos hábitos de la razón, completamente normales, como la dualidad. Es decir, hay niveles de profundidad también en los “compromisos verbales” y, desde luego, en los “sustantivos”.

La trascendencia del tándem ego-dualidad y su alcance formativo y social es importantísima. No se comprende cómo, junto a los demás retos radicales, no es una prioridad para la Didáctica General y la Pedagogía, para los sistemas educativos, para los organismos supranacionales de educación. Una doble tarea de la enseñanza por el educador/a hacia las dualidades es: primero, reconocerlas, observarlas sin valorar, ponerlas sobre la mesa el tiempo necesario. Segundo, indagarlas, analizarlas coherentemente, tanto desde su ser o apariencia, como desde su no ser o esencia común a todas las demás, y no desde el aprendizaje, sino desde la conciencia. Es importante en la didáctica de temas radicales interiorizar esta máxima de Confucio (1969) sobre la coherencia didáctica y enseñanza desde el ejemplo: la persona superior (educada, cultivada) primero se forma, después hace las cosas y finalmente habla de ellas, o sea, las enseña. Desde la tríada “conciencia – coherencia – bajo ego” la enseñanza no puede ser, *a priori*, más que educativa y admirable.

Desde la conciencia, dualidad es separación o disociación entre observador y observado, y de las cosas entre sí. Es incompleción, desequilibrio, movimiento. La no dualidad es experiencia de unidad, conciencia de la naturaleza, del no ser que une todo, del vacío: es sencillez, simplicidad original, verdadera complejidad, liberación de condicionantes y de lo superfluo, accesibilidad universal, bienestar y bienser. Escuelas clásicas de conciencia, como la Vedanta *bhedabheda*, el Tao, el *chan* o el *zen* observan que todo está separado y unido, es dual y no dual a la vez, en unicidad. La dualidad explicativa se traduce en conceptualización, interpretación y entendimiento visibles.

Desde lo anterior se deducen tres clases de enseñanzas sustantivas:

- a) la científica, sustentada en la hermenéutica de la naturaleza y lo social;
- b) la meditativa, basada en el fenómeno total, saturado de “materia mental”, como apuntó Eddington (1930), a la luz de “El Kybalion” (Tres iniciados, 1983), y
- c) la síntesis envolvente o inclusiva de ambas.

La primera concomita con la enseñanza común, que es dual, porque se orienta a la existencia y el desarrollo de los sistemas humanos desde la aproximación analítica a los fenómenos. En el caso del sistema educativo, se trata de responder a necesidades del Estado y de la mirada necesaria pero incompleta de los organismos supranacionales de educación. La segunda se relaciona con la enseñanza sublime, que se centra en un mayor despertar de la conciencia, el autoconocimiento esencial, la muerte y el vacío. La tercera se asocia a la enseñanza plenamente educativa o más completa *a priori*; es científica y meditativa, dual y no dual a la vez. Se aproxima más que las anteriores a la naturaleza dialéctica de la posible evolución interior o educativa del ser humano.

Desde la perspectiva del buscador de educación plena, se puede recorrer un camino formativo a lo largo de algunas fases no necesariamente lineales:

- a) El ascenso al Everest requiere, en su primer tramo, aprendizajes significativos y relevantes, tanto de saberes disciplinares como de competencias, temas transversales y valores universales existenciales (paz, medio ambiente, salud, etc.). Normalmente, con este primer tramo se corresponde la educación formal habitual, hegemónica, globalizada. Las siguientes fases de la educación plena no deberían promoverse desde sistemas que adoctrinen (Herrán et al., 2023), sean estos centros privados, públicos o concertados, sino favorecer que tengan lugar con serenidad y sin prisa, eminentemente desde una educación informal (con personas pedagógicamente solventes, sabias, con bajo ego, sin intereses necios, conscientes de lo que hacen o pueden favorecer, etc.). En este nicho educativo ha destacado en no pocos casos la figura de un abuelo/a, de algún profesor/a especial, de algún libro especial, transformador en la tarea de apertura de mente y de existencia.
- b) Cuando la conciencia es notable y se llega al campamento base de la educación plena, los aprendizajes significativos y relevantes, así como la ética, no son ya necesarios en su formato tradicional. La enseñanza y la educación esenciales consisten, sobre todo, en aligerarse, en desprenderse del

exoesqueleto de programas mentales, lastres, basura, condicionamientos, etc., como hacen los artrópodos.

- c) En la cima, los pocos que llegan descargan sus programaciones mentales se vacían de su yo o de sí mismos, se liberan, recuerdan (Platón, 1969a), se llenan de la totalidad, su conciencia se transmuta en *qi*, en cosmos, se retorna a la verdadera naturaleza, se vuelve a la identidad original. Es una fase de descondicionamiento y fecundidad interior.
- d) Finalmente, como es absurdo quedarse en la cima del Everest, hay que bajar. Es una actividad peligrosa, con peligro y riesgo de accidente. Es la “reidentificación” o el “recondicionamiento” que sucede a la liberación anterior (Sabbi, 2020a, 2020b). Su finalidad no es la distinción, la singularidad o la diversidad. Tampoco tiene por qué ser la enseñanza. En efecto, tras su despertar, el Buda#1 decidió enseñar; lo mismo hizo Zaratustra (Nietzsche, 1972). Pero Lao Tse decidió no hacerlo y retirarse sin hacer ruido. Se cuenta que redactó el “Tao Te Ching” por obligación o compromiso reconsiderado. Bajar no tiene finalidad alguna. Es estar en el suelo, ser normal y corriente, conscientemente. Una lectura radical de la Historia de la Educación y de la innovación educativa muestra que la experiencia educativa plena puede tener lugar en vida. El vehículo es la meditación, a la sazón, una metodología para la “muerte y no-muerte del ego” (Herrán, 2006; Herrán y Rodríguez, 2020). La gran evolución educativa una vez terminado el descenso, no tiene por qué notarse.

En resumen, desde un enfoque radical de la Didáctica General o desde una Didáctica general radical, hemos intentado bajar al fondo del pozo y subir al Everest. Hemos observado el problema de la dualidad e indagado en bases aplicadas para una enseñanza y formación saturadas de contrarios. La superación de dualidades es un camino evolutivo válido para desarrollar una comunicación didáctica del ego a la conciencia en cualquier contexto educativo formal o no formal.

Referencias

- ARROYO, C. *Diálogos con Abul Beka*. Sirio, 2020.
- BLANCO, N. Mesa redonda: “La necesidad de transformar las políticas y las prácticas educativas”. Jornada de homenaje a José Gimeno Sacristán. “Transformar la educación. Perspectivas de futuro”, 26 abr. 2023.
- BUDA. *La palabra de Buda*. Altalena, 1982.
- BUDA. *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE, 1997.
- BUENO, G. *La metafísica presocrática*. Pentalfa, 1974.
- CONFUCIO. *Los cuatro libros de Confucio*. Bergua, 1969.
- CRUZ CAMPOS, J. C. de la; GÓMEZ GARCÍA, G.; RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, C.; RAMOS NAVAS-PAREJO, M. *Dualidad educativa en momentos de pandemia: entre la presencialidad y la virtualidad*. Octaedro, 2021.
- CUSA, N. de. *La docta ignorancia*. Orbis, 1984.
- DESHIMARU, T. *El cuenco y el bastón*. 120 cuentos zen. Visión Libros, 1981.
- DEVEREUX, G. *Etnopsicoanálisis complementarista*. Amorrortu, 1975.
- DEWEY, J. *How we think*. Heath, 1910.
- DEWEY, J. *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva, 1971.
- DEWEY, J. *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata, 1995.
- ECKHART, M. *El fruto de la nada*. Alianza, 2011.
- EDDINGTON, A. S. *The Nature of the Physical World*. Cambridge University Press, 1930.
- FEYERABEND, P. K. *¿Por qué no Platón?*. Tecnos, 1985.
- FICHTE, J. G. *Early philosophical writings*. Cornell University Press, 1993.
- GARCÍA-BERMEJO, S. *Un nuevo modelo de pensamiento humano: el pensamiento totalizado*. Alpuerto, 1989.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F.E. Prólogo. In: HERRÁN GASCÓN, A. de la. *La educación del siglo XXI*. Cambio y evolución humana. Ciencia 3, 1993.
- GURDJIEFF, G. I. *La vida es real solo cuando yo soy*. Sirio, 2004.

- HEGEL, G.W.F. *Fenomenología del espíritu*. FCE, 2002.
- HERÁCLITO. *Fragmentos*. Encuentro, 2015.
- HERRÁN, A. de la; RODRÍGUEZ, P. The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>.
- HERRÁN, A. de la; RODRÍGUEZ, P. Parte II. Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. In: MEDINA RIVILLA, A.; HERRÁN GASCÓN, A. de la (Coords.). *Futuro de la Didáctica General*. Octaedro, 2023, p. 93-220.
- HERRÁN, A. de la. *Lo uno-trino*. La estructura del Ser. Manuscrito, Madrid, 1988.
- HERRÁN, A. de la. *Elementos de trabajo intelectual*. Bruño, 1994.
- HERRÁN, A. de la. *Ego, autoconocimiento y conciencia*. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores. Tesis (Doctorado) – Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Educación, Centro de Formación de Profesorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1995. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>.
- HERRÁN, A. de la. *El ego humano*. Del yo existencial al ser esencial. San Pablo, 1997.
- HERRÁN, A. de la. *La conciencia humana*. Hacia una educación transpersonal. San Pablo, 1998.
- HERRÁN, A. de la. *El siglo de la educación*. Formación evolucionista para el cambio social. Hergué, 2003.
- HERRÁN, A. de la. Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias pedagógicas*, n. 10, p. 223-256, 2005. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1862>.
- HERRÁN, A. de la. Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. In: VALLE, J. (Coord.). *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid, 2008, p. 209-257. Disponible en: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>.

HERRÁN, A. de la. Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, v. 12, n. 2, p. 163-264, 2014. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>.

HERRÁN, A. de la. Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. In: HERRÁN, A. de la; DOMÍNGUEZ GARRIDO, M. C.; FERREIRO GRAVIÉ, R.; MEDINA DOMÍNGUEZ, M.; MEDINA RIVILLA, A. *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN), 2017. Disponible en: http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_i_Introduccion_e_insuficiencias.pdf.

HERRÁN, A. de la. Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber. *Edições Hipótese*, 2018. Disponible en: <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/fundpedsaberynossaber.pdf>.

HERRÁN, A. de la. En torno a la formación del filósofo (y del pedagogo): un enfoque radical. *Revista Boletín REDIPE*, v. 8, n. 6, p. 58-69, 2019a. Disponible en: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-form-fil%C3%B3sofo-y-pedagogo-REDIPE.pdf>.

HERRÁN, A. de la. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? In: HERRÁN, A. de la; VALLE, J. M.; VILLENA, J. L. (Coords.). *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación. Octaedro, 2019b, p. 331-391. Disponible en: <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>.

HERRÁN, A. de la; CORTINA, M. *La muerte y su didáctica*. Manual para educación infantil, primaria y secundaria. Universitas, 2006.

HERRÁN, A. de la; FORTUNATO, I.; ÁLVAREZ, N. *Pro-Posições*. [s.l.], v. 34, p. 1-26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>.

HERRÁN, A. de la; RODRÍGUEZ, P. Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. Práctica docente. *Revista de investigación educativa*, v. 2, n. 4, p. 35-141, 2020. Disponible en: <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/issue/view/7>.

- KOHUT, H. *Análisis del self: El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- KRISHNAMURTI, J. *La revolución interior: transformar el mundo*. Barcelona: Kairós, 2017.
- KRISHNAMURTI, J. *Educando al educador*. Buenos Aires: Orión, 1982.
- LAO TSE. *Tao te ching*. Barcelona: Orbis, 1983.
- LAO TSE. *Tao te ching*. Los libros del tao. Madrid: Trotta, 2006.
- LIE ZI. *Lie Zi: El libro de la perfecta vacuidad*. Barcelona: Kairós, 1987.
- MADRONA, S. *El dualismo en Psicología transpersonal*. 2013. Disponible en: <https://gestaltnet.net/gestaltoteca/documentos/articulos/dualismo-psicologia-transpersonal>.
- MAHARSI, R. *Enseñanzas espirituales*. Barcelona: Kairós, 1986.
- MASLOW, A. H. *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós, 1985.
- MELCÓN LÓPEZ MINGO, R. (Trad.). *Carne de zen-huesos de zen: Antología de historias antiguas del budismo zen*. Madrid: Swan, 1979.
- MONARCA, H. *Los fines de la educación: Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea, 2009.
- MORAL, C.; HERRÁN, A. Análisis de contenido y teorías subyacentes en los textos españoles de referencia sobre Didáctica General. *Revista Española de Pedagogía*, v. 79, n. 280, p. 437-455, 2021. DOI <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-1>.
- MORIN, E. *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos, 1984.
- MORIN, E. *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1986.
- MORIN, E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2000.
- NIETZSCHE, F. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza, 1972.
- NOVOA GÓMEZ, M. M. Algunas consideraciones sobre el dualismo en psicología. *Universitas Psychologica*, v. 1, n. 2, p.

71-80, 2002. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64701209>.

OCKHAM, W. *Summa logicae*. St. Bonaventure, NY: Franciscan Institute, 1974.

OSHO. *El libro del ego: Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo, 2004a. (Edição original: 2000).

OSHO. *Conciencia: La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo, 2004b.

OSHO. *El libro de la comprensión: Trazando tu propio camino hacia la libertad*. Barcelona: Debolsillo, 2014.

PANIKKAR, R. *Invitación a la sabiduría*. Barcelona: Círculo de Lectores, 1999.

PLATÓN. *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua, 1969a.

PLATÓN. *La república*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1969b.

PRADO, M.; BECERRA, W. V.; TORRES, C. C. Resiliencia y educación, dualidad conceptual inseparable. *Polo del conocimiento*, v. 2, n. 1, p. 145-161, 2017. Disponible en: <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/325/pdf>.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA.

Diccionario de la Lengua Española. 2023. Disponible en: <https://dle.rae.es/>.

ROUSSEAU, J. J. *Emilio o de la educación*. Madrid: EDAF, 1987.

SABBI, C. *Elementos para o descondicionamento humano: uma formação para novos paradigmas*. Curitiba: CRV, 2020a.

SABBI, C. R. *Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. Curitiba: CRV, 2020b.

SCHRIEWER, J. La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Perspectivas: revista trimestral de educación*, v. 19, n. 3, p. 389-406, 1989. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084811_spa.

SCHRÖDINGER, E. *¿Qué es la vida?*. Madrid: Espasa Calpe, 1947.

SELLÉS, J. F. Las dualidades de la educación. *Educación y Educadores*, v. 10, n. 1, p. 135-160, 2007. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942007000100011&lng=en&tlng=es.

SÉNECA, L. A. *Cartas a Lucilio*. Barcelona: Juventud, 2012.

SKINNER, B. F. *Science and Human Behavior*. New York: McMillan, 1953.

TEILHARD DE CHARDIN, P. *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis, 1984.

TRES INICIADOS. *El Kybalión: Estudio sobre la Filosofía Hermética del Antiguo Egipto y Grecia*. Madrid: EDAF, 1983.

VERA MANZO, E. Etnias, culturas y paradigmas. In: CAMPS, C. (Ed.). *Más allá del neoliberalismo: Reconstruir la utopía en América Latina*, p. 137-149. Barcelona: Asel, 1997.

VERNEAUX, R. *Textos de los grandes filósofos: Edad Antigua*. Barcelona: Herder, 1982. Disponible en: https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Fragmentos_de_Her%C3%A1clito.

WILHELM, R. I. *Ching: El libro de las mutaciones*. Barcelona: EDHASA, 1988.

ZHUANG ZI. *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós, 1996.