



REVISTA BOLETÍN REDIFE: 14 (2) FEBRERO 2025 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 18 DE SEPTIEMBRE DE 2024 - ACEPTADO EL 21 DE NOVIEMBRE DE 2024

De la Pedagogía de la Muerte a una educación para una vida más consciente

From the Pedagogy of Death to education for a more conscious life

Agustín de la Herrán Gascón¹

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El artículo “¿Más allá de la Death Education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas”, publicado en la Revista de Educación (Herrán et al., 2024), muestra que la Pedagogía de la muerte no es ya una disciplina emergente. De la apreciable producción científica en revistas de calidad realizada en los últimos 10 años se deduce que esta disciplina pedagógica tiene un recorrido relevante, tanto desde las perspectivas de la tradición anglosajona como centroeuropea (que rige en España). Los resultados de la investigación en Pedagogía de la muerte no se corresponden con su todavía escasa transferencia social y pedagógica (profesional e investigativa). Desde su condición de “ámbito” o “tema radical” y pese a su potencial

¹ Departamento de Pedagogía Universidad Autónoma de Madrid *agustín de la herrán gascón* agustin.delaherran@uam.es
<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

educativo, tampoco se ha considerado en directrices de los organismos supranacionales de educación (Herrán et al., 2024), y apenas en sistemas educativos, currículos, proyectos institucionales, programaciones didácticas, etc. Con relativa independencia de su aún escasa transferencia, cuando una disciplina o un tópico se desarrollan mucho en poco tiempo, se corre el riesgo paradójico de su estancamiento. Una recurrencia que, por desgracia, caracteriza a la Pedagogía, la Didáctica General, la educación y la enseñanza, posiblemente, por un “deterioro de la creación científica en el ámbito educativo” (Herrán, 2005) y una (anti)crisis de originalidad impropia de la naturaleza de la educación. Este texto responde al objetivo de abrir una ventana para salir de la casa de la ortodoxia científica e indagar en el interior de la Pedagogía de la muerte para reenfoclarla a una educación para una vida más consciente. Se intenta contribuir a que la educación pueda ir más allá de sí misma



desde la Pedagogía de la muerte, haciendo honor a su hipotética condición de río, es decir, de cauce y agua la vez. La metodología que da respuesta al objetivo es un ensayo pedagógico construido del modo más libre y descondicionado posible. Se ha elaborado desde observaciones dialécticas enlazadas y fundamentas en el “enfoque radical e inclusivo” de la educación (Herrán, 2014). Los resultados se generan a lo largo de todo el escrito. Apuntan a que, atravesando el atrio de la muerte, puede accederse a una realidad pedagógica diferente con base en la conciencia posiblemente útil para un cambio radical de la educación, la enseñanza y la formación y sus principales disciplinas de referencia: la Pedagogía y la Didáctica General.

Palabras clave

Pedagogía de la Muerte, Pedagogía, Didáctica General, enfoque radical e inclusivo de la educación, educación plena, conciencia, ego,

Abstract

The paper ‘Beyond Death Education? A study of its epistemological traditions’, published in the Revista de Educación (Herrán et al., 2024), shows that death pedagogy is no longer an emerging discipline. From the considerable scientific production in quality journals in the last 10 years, it can be deduced that this pedagogical discipline has a relevant trajectory, both from the perspectives of the Anglo-Saxon and Central European tradition (which prevails in Spain). The results of research in Pedagogy of Death do not correspond to its still scarce social and pedagogical transfer (professional and research). From its status as a ‘field’ or ‘radical topic’ and despite its educational potential, it has not been considered in the guidelines of supranational educational bodies (Herrán et al., 2024), and hardly in educational systems, curricula, institutional projects, didactic programs, etc. Regardless of their still scarce transferability,

when discipline or a topic develops a lot in a short time, there is a paradoxical risk of stagnation. A recurrence which, unfortunately, characterizes Pedagogy, General Didactics, education and teaching, possibly due to a ‘deterioration of scientific creation in the field of education’ (Herrán, 2005) and an (anti)crisis of originality unworthy of the nature of education. This text responds to the objective of opening a window to leave the house of scientific orthodoxy and to investigate the interior of the Pedagogy of death to refocus it on education for a more conscious life. The aim is to contribute to education being able to go beyond itself from the Pedagogy of Death, honoring its hypothetical condition as a river as a riverbed and water at the same time. The methodology that responds to this objective is a pedagogical essay constructed in the freest and most unconditioned way possible. It has been developed from dialectical observations linked to and based on the ‘radical and inclusive approach’ to education (Herrán, 2014). The results are generated throughout the paper. They point to the fact that, by crossing the atrium of death, a different pedagogical reality can be accessed based on a possibly useful awareness for a radical change in education, teaching and training and its main disciplines of reference: Pedagogy and General Didactics.

Key words

Pedagogy of Death, Pedagogy, General Didactics, full education, consciousness, ego, radical and inclusive approach to education

Introducción

La muerte una constante en la naturaleza. Todos los seres que viven mueren y nacen en un ciclo evolutivo que puede reconocerse. Los animales y los vegetales son buenos maestros en el arte de morir, nacer y vivir. La naturaleza es una maestra que enseña y educa permanente, como apuntaron Lao Zi (2012) o Comenio (1984). Su



maestría, sobre todo, depende de la mirada, de la conciencia que observa y se forma. La naturaleza nos enseña, por ejemplo, que la plenitud cede el paso al crepúsculo, y este, a nuevas existencias. Por eso, el sentido de la vida no parece tener tanto que ver con los frutos o los troncos, sino con la evolución individual y global.

El ser humano se ha alejado tanto de su naturaleza esencial como de la naturaleza exterior. Su conciencia ordinaria y su razón parcial, dual y egocéntrica no le han servido para sintonizar, sincronizarse o unirse a ella. Esta es una de las razones por las que también ha alejado tanto de sí el fenómeno complejo de la muerte, que identifica como un problema. Si la muerte define la existencia, es objetivamente rara la extrañeza que hacia ella se tiene. Pero más insólita resulta aún su condición de tabú o excepcionalidad educativa, al menos por estas razones:

- Porque identificar a la muerte con el fallecimiento y el duelo es un error -como lo es identificar la escolarización o el aprendizaje con la educación. Aunque la conciencia ordinaria equipare 'muerte' a 'fallecimiento' y 'duelo', se han descrito más de 20 conceptos de muerte hábiles para la educación (Herrán & Cortina, 2006; Herrán & Rodríguez, 2020). Si una "educación que tenga en cuenta la muerte" (Rodríguez et al., 2015) no despliega las alas de la complejidad, no podrá volar ni apreciar la posibilidad de una educación basada en la conciencia.
- Porque, por la anterior apertura semántica, es un hecho que la muerte tiene y no tiene nada que ver a la vez con un final. Por ejemplo, las células de quien se extraña o tabuiza la muerte también fenecen y nacen continuamente, permitiéndole vivir, aunque sea inconscientemente. Eso ocurre con la evolución que a todos los niveles nos satura.

- Por la misma razón, desde una perspectiva personal, también sucede que la conciencia de finitud existencial es la condición necesaria para otorgar un sentido a la vida. Con una mirada social, es un hecho que las muertes son una necesidad evolutiva, pues actúan como requisito de fluencia vital. A la supervivencia existencial, social y filogenética se une la evolución interior o educativa, que a su vez se enlaza con ellas. Así, la educación como fenómeno constituye el principal sustrato interior del que dependen la supervivencia de la especie y la posible evolución humana.

Indagar sobre la muerte y sobre una educación que incluya la muerte es una anomalía objetiva. No debería serlo en absoluto. Si en el siglo XXI fallan los acentos, es que algo más importante que ellos falla. Pero si la muerte continúa lejos de ser una práctica educativa natural, algo grave está ocurriendo en el fondo del alma del ser humano. Sin embargo, no es natural. Es objetivamente extraño que resulte raro intentarlo o anhelar normalizarlo. Las dos causas relacionadas más importantes de que esto ocurra son el alejamiento del ser humano de la naturaleza y su identificación con el ego. Intentarlo es, a la vez, una doble extrañeza y una forma de violencia. En este sentido la inquisición sobre la muerte se asemeja a la acción educativa, pues ambas pueden comprenderse como actos de amor y formas de violencia (coerción) necesaria (González Jiménez, 1994, comunicación personal). Hay otras vías de hacerlo sin hacerlo -por ejemplo, la meditación. A través del juicio y el raciocinio, el camino más corto siempre ha de ser la línea curva. Su destino no es otro que su naturalización personal, su normalización social vía interiorización, a través de la conciencia, para una mejor visión y comprensión.

En definitiva, si la muerte satura la vida y en la naturaleza sucede permanentemente, la conciencia de su alejamiento social, personal



y educativo de la educación debería ser una normalidad isomórfica y correspondiente en la razón, cuando no “fractal” (Mandelbrot, 1987). Por tanto, tiene sentido su normalización didáctica y curricular.

Razón y muerte

La razón humana es egocéntrica (Herrán, 1995, 1997): tiende a procesar desde sí y para sí. Produce egoísmo, que Saramago (2001) considera “segunda piel” del ser humano. No sólo es autorreferencial. También es acumulativa y contraria a la pérdida. Es una causa básica por la que rechaza *a priori* la propia muerte y todo lo relacionado con ella, al interpretarse como ‘la gran pérdida’. Por eso, desde el ego, la muerte produce rechazo y miedo. Pero esa fobia se extiende a lo que no conoce, no se controla o no se domina, incluyendo cambios extremos u otras posibilidades radicalmente distintas.

Al ser refractaria a la pérdida, la razón egocéntrica es opuesta a la evolución interior, entendida como proceso de desprendimiento y exclusión. Es decir, evita la evolución interior, entendida como tránsito del ego a la conciencia. De ahí que lo contrario a la muerte no sea tanto la vida como el egocentrismo. Por eso, el ser humano que vive desde y para su ego (personal, institucional, colectivo, etc.) está tan lejos de la naturaleza como de su comprensión cabal y elevación interior. En la medida en que la existencia humana se desarrolla en un contexto social condicionado por el egocentrismo, una importante carga de inmadurez y mediocridad sociales generalizadas saturan la conciencia y la razón comunes (Herrán, 2008, 2025).

La conciencia ordinaria tiende a observar y entender las cosas y los fenómenos egocéntrica, parcial y sólo externamente. El cambio educativo, entendido como proceso de interiorización orientado a una mayor conciencia evolutiva, implica un cambio de enfoque

didáctico: de centrarse en presencias necesarias (aprendizajes significativos, conocimientos, etc.) a la inclusión de ausencias imprescindibles. Análogamente, para que un globo aerostático se eleve no sólo requiere atender la energía, la seguridad, su financiación, el logotipo, etc.: si no se sueltan los cabos que lo fijan al suelo y no se observan sus lastres, no se elevará. Por tanto, si la gran tarea educativa consiste en “educar la razón”, como se entendía en la Grecia clásica (González Jiménez, 2008), un reto con base en la complejidad es la inclusión inexorable del ego y la conciencia más allá del aprendizaje.

Entender la muerte como problema resulta de su interpretación desde el ego. Desde la conciencia se observa que la muerte se puede vivir como un problema, pero también se puede comprender como un fenómeno interno y orientado y como un imperativo para la evolución humana. La conciencia de muerte y de finitud requiere un acceso interpretativo no egocéntrico, no sesgado, no inmaduro e incluso no interpretativo. El monje zen Deshimaru (1981) narra la historia de un maestro que, tras la muerte de su hijo, se retira a su habitación durante tres días. Sus discípulos estaban expectantes. Al salir, prosiguió su vida cotidiana con una calma sorprendente, casi con normalidad. Este episodio ilustra la profunda enseñanza del zen sobre la aceptación del sufrimiento y la impermanencia de la vida, como resultado de interiorizar la muerte de un ser querido como fenómeno, no como interpretación de ese fenómeno.

Contexto invisible, educación y muerte

Normalmente, por ‘contexto educativo’ se entiende lo externo, local o circunstancial que condiciona la enseñanza. Pero también se han descrito ‘contextos internos’, globales y perennes (v. g. Herrán, 2025). Además, tanto los externos como los internos pueden ser normales y excepcionales. Los internos, universales y normales suelen padecerse diariamente y pasar



desapercibidos para la educación. Desde un enfoque crítico, los contextos condicionantes son objetos de cambio educativo. Desde el enfoque radical e inclusivo, la inteligencia de los contextos interiores es un primer paso de una educación para una vida más consciente. En las líneas siguientes se tratará de este contexto.

El contexto social amplio coincide con la “sociedad del egocentrismo” (Herrán, 2003, 2008) es un maremágnum de sistemas egocéntricos cuya expectativa e interés propios son prioritarios sobre el de otros sistemas o el beneficio general. Se desarrollan en términos de rentabilidad, eficacia o evaluación para la mejora de sí mismos. Los sistemas en cuestión son tanto sociales como institucionales o personales. En este sentido, hemos conceptualizado a la persona como un ‘sistema educativo’, en sentido estricto (Herrán & Xu, 2023).

La educación basada en competencias, la comprensión de saberes disciplinares y valores sociales (incluyendo la crítica, la creatividad, la cooperación, la convivencia democrática, la inclusión, etc.) o los fines de la educación vigentes (v. g. Monarca, 2009), son compatibles con la supervivencia y desarrollo de este contexto social. Tres indicadores de ello: (1) La educación no sólo no hace mella en su estatus, sino que pareciera consolidarlo y potenciarlo desde una relación cíclica; (2) Es inusual que los sistemas egocéntricos (personas, organizaciones, instituciones, administraciones, etc.) aspiren a una eventual madurez y la conciencia, desde la constatación de su posible inmadurez o relativa inconsciencia (Herrán, 2004, 2010, 2011a, 2011b, 2014, 2025), y (3) Desde la Pedagogía, la Didáctica General y otras Ciencias de la Educación no abundan otros anhelos de conciencia.

En este sustrato social y de educación periférica, lo habitual es interpretar la muerte desde una conciencia ordinaria, es decir, existencialmente.

‘Lo existencial’, en este contexto, se refiere a aquellas cuestiones externas (sociales, afectivas, culturales, profesionales, científicas, familiares, etc.) necesarias para una mejor vida. Sus fundamentos se corresponden con la Filosofía. ‘Lo existencial’ se complementa con ‘lo esencial’, que hace referencia a lo necesario para la evolución interior o educación profunda de la persona, la sociedad y la humanidad. Sus fundamentos conciernen a una Pedagogía radical e inclusiva, emparentada con la mística y la Psicología transpersonal.

Desde la conciencia ordinaria, cualquier muerte significativa se interpreta de un modo constrictivo, como fallecimiento y desde un miedo básico a la pérdida, porque se aprecia tomando como referencia el fallecimiento propio desde las coordenadas del ego. Con estos mimbres, la comprensión lúcida y cabal es imposible, bien por el propio condicionamiento y/o bien porque no se desea. Para un sistema consciente, la muerte propia es un asunto no excepcional y superfluo.

Enfoque de la educación equivocado: educación como aprendizaje

El problema más grave de nuestra educación es que está desenfocada. Se aplica a lo existencial y desatiende o excluye lo esencial. La educación de cada persona o sociedad influye decisivamente en su entendimiento sobre la realidad y particularmente en la muerte. En el siglo de oro (-VI) destacaron educadores y pedagogos radicales sublimes, cuyas enseñanzas tenían como sentido común una vida más consciente. A este anhelo son asimilables las enseñanzas del yoga ancestral y el vedanta, muy anterior, los maestros del tao o el buda Gautama, entre otros pocos. Diríase que, salvo excepciones, la educación se extravió tras este lapso.



En algunos momentos de la Historia de la Educación hubo conatos de una verdadera 'sociedad de la educación', basada en la conciencia, en el contexto de una sociedad del egocentrismo. Por ejemplo, en el Japón de Dogen Zenji (1989), en el siglo XII, era habitual que las personas buscaran maestros que les condujeran a un "alto estado de conciencia" o "satori" (Herrán, 2006). Hoy la educación posible está determinada por el flujo de información, en el marco de lo que Mayor Zaragoza (1998) denominaba "sociedad del acceso a la información". El exceso de información puede confundir. Esto refuerza la tesis de la claridad pedagógica o de una clarificación de lo que es existencial y esencial en la educación y en la vida.

Hoy una posible 'educación plena' no casa con la inercia global, aparentemente orientada a la adquisición de conocimientos, a la preparación competencial o disciplinar, al desarrollo económico de los Estados y al progreso social. Para esta educación, que concommita con la "pseudo educación" descrita por Cebes (1995), un discípulo de Sócrates, basta centrarla en aprendizajes significativos y relevantes, incluido el "aprendizaje profundo" de Fullan et al. (2018), un oxímoron, desde la perspectiva radical e inclusiva.

Nuestra educación tiene un techo de cristal porque tiene un suelo de cristal (Herrán 2021a). Los dos son difíciles de reconocer, aunque los golpes y los roces suelen sentirse y lamentarse. Se suele errar en la etiopatogenia de la vida cotidiana y de la educación. La formación responde al modelo dual de sabiduría (*episteme*) y habilidad (*techné*). Se fundamenta en una tradición pedagógica basada en el saber, apuntalada por la Filosofía y la Historia. Puede condensarse en paradigmas como el rey Gilgamesh, Pitágoras o Sócrates, interpretados exotéricamente o filosóficamente. Con esta perspectiva, todo lo que podemos anhelar y exigir es una

educación desde y para el saber, el saber hacer y el saber ser en un plano existencial.

Los informes Faure et al. (1972) y Delors (1996), de la UNESCO, marcaron, a la vez, una pauta orientadora y limitante, como en su día hizo Sócrates. Esta lectura de la educación es comparable a la mirada newtoniana o miope que de la Luna se tiene. Se asocia a lo que todos ven, que suele ser superficial, parcial y recurrente. La educación no sólo equivale a lo visible. De hecho, según la Física Teórica y autores ya clásicos, como Nicolis & Prigogine (1994), la realidad podría ser mucho más compleja y multidimensional de lo que percibimos, abarcando dimensiones físicas (newtonianas), cuánticas y posiblemente psíquicas. De este posible hecho, apenas somos conscientes, pues nuestra vida se desenvuelve en 4 (tiempo-espaciales). Si la visión no llega a la conciencia de una realidad suficiente, ¿cómo podemos imaginar acertar en la teoría y, menos aún, en la formación y la acción en una cuasi realidad reducida por razones de limitación egocéntrica?

Nuestra consideración crítica del fenómeno coincide con la realizada desde el "enfoque radical e inclusivo de la educación" (Herrán, 2014). Esta orientación se construye sobre la metáfora que equipara a la educación con un árbol o un iceberg. Afirma que la perspectiva normal de la Pedagogía y de la educación identifica su exterioridad con la totalidad. Al hacerlo, se incurre en un doble error sostenido que es causa de graves errores: un razonamiento y representación de *pars pro toto* y una exclusión de su porción radical. En la medida en que la evolución humana se apoya en un proceso de creciente complejidad-conciencia de evidente naturaleza educativa (Teilhard de Chardin, 1984), el sentido de la educación es hacia una creciente comprensión de la realidad, la vida y la educación mediante procesos de inclusión en la conciencia de lo ignorado o excluido. Para este proceso, el aprendizaje es un medio insuficiente.



Entre los fines de la educación no se incluye una formación para una vida más consciente. Una de las causas moleculares de este hecho pedagógico es la asociación entre educación y aprendizaje, que se pierde en los ideales pedagógicos de la Grecia clásica, desde los Siete Sabios (García Gual, 2018). Todos estos filósofos normalizaron enseñanzas intermedias (entre las externas y las esotéricas), como la armonía, la ética, el pensamiento crítico y la formación de individuos virtuosos y creativos, etc. Las apoyaron en el saber y el aprendizaje o adquisición de significados. Sin mucho más cuestionamiento gnoseológico, fueron respaldados, desarrollados y actualizados por pedagogos contemporáneos influyentes, como Giner de los Ríos, Dewey o Freinet. Su legado perdura hasta nuestros días.

En la actualidad, la educación comprendida sólo en términos de 'aprendizaje' (o, más sintéticamente, 'la educación como aprendizaje') define una de esas verdades incontestables que pocos se atreven a cuestionar. Hoy, los organismos internacionales que se ocupan de la educación (UNESCO, OCDE, UE, BM, OEI, etc.), los sistemas educativos y los currículos basan e identifican la educación con el aprendizaje de saberes, valores, competencias, etc. Basar la educación sólo o eminentemente en el aprendizaje es un error fundamental y desapercibido, si de educación con mayúsculas se trata. Para trascender la educación como aprendizaje se propone un cambio de foco. Esta perspectiva diferente la puede proporcionar el "enfoque radical e inclusivo de la educación". Se ha comprendido como "cuarto paradigma" del conocimiento pedagógico, complementariamente a los tres paradigmas consensuados: positivista, interpretativo y sociocrítico. Se basa en la tesis de que la mirada habitual del ser humano sobre la educación es superficial, egocéntrica y recurrente. Como consecuencia de esta forma de miopía, nuestra

educación desatiende sus raíces, que excluye del discurso pedagógico o educativo.

En los mejores casos, nuestra "educación como aprendizaje" (Herrán, 2024) culmina en la sabiduría, que es el referente funcional ideal o polo atractor de la Filosofía, principal fundamento de nuestra educación y la enseñanza, de hecho. El problema pedagógico desde la perspectiva de una educación plena es que la sabiduría es una parte clave de la educación, pero no su máxima expresión. Sí es menester reconocer que la sabiduría es el techo de la Filosofía, su sentido, pero no es el de la Pedagogía ni de la educación comprendida desde una perspectiva radical e inclusiva o desde una educación de máximos ('educación plena'). De hecho, cuando la Filosofía llega a la sabiduría, automáticamente muta y deja de serlo. Nuestra hipótesis es que, para no dejar de ser o por el miedo a la levedad, tira hacia abajo el globo, lo lastra e impide que se eleve. Por eso los filósofos no se tienen por sabios (v.g. Platón, 1871), sino por buscadores de sabiduría desde una variable autenticidad o *aletheia*. Pero por eso también la educación no despegas, no vuela, cuando lo propio de la educación es volar y ver más. En síntesis, la sabiduría es una base conveniente para la educación existencial, pero es inútil y una rémora para la evolución esencial o para la educación plena.

La educación plena es más exigente y compleja. Incluye sabiduría y la conciencia pedagógica radical e inclusiva de que, con ella, apenas cubre un cuarto o un tercio de la educación posible. Los otros cuartos o tercios tienen que ver con una educación con base en el no saber y la síntesis de ambas (Herrán, 2018; Sabbi, 2020). Con este enfoque comprensivo es posible activar en armonía los cuatro vértices del tetraedro de la educación plena (Figura 1).

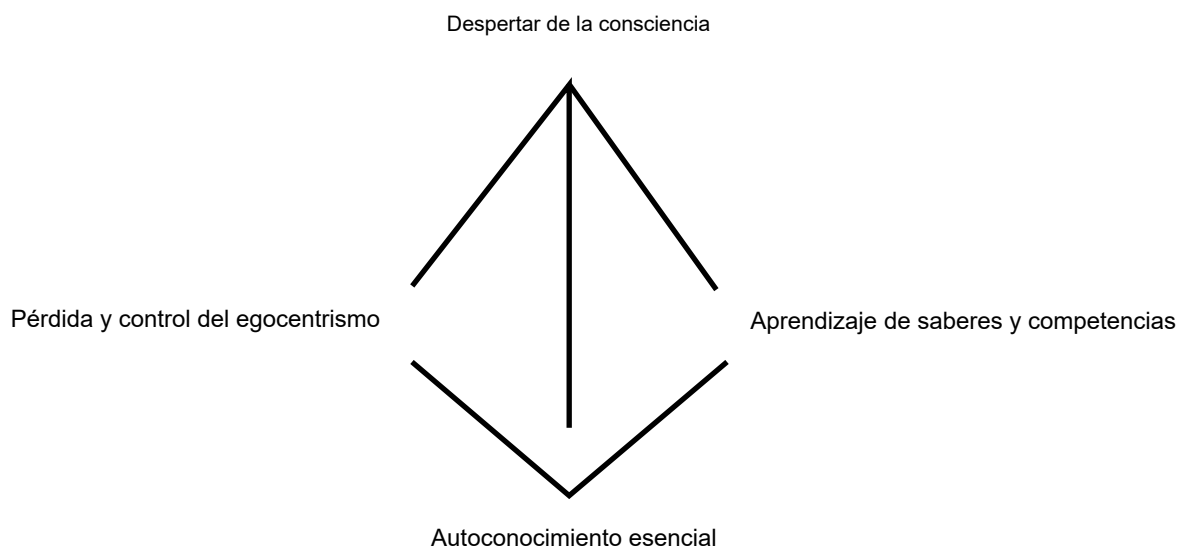


Figura 1: Tetraedro de la educación plena: dimensiones e 'inmensiones'

La sabiduría es una montaña notable, pero dista de la educación plena. La Real Academia de la Lengua Española la define como: “Grado más alto del conocimiento”, “Conducta prudente en la vida o en los negocios” y “Conocimiento profundo en ciencias, letras o artes”. O sea, es en términos de significado, saber cognoscitivo o comportamiento. Así entendida es compatible con inconsciencia y necedad. Es preciso recordar, como apuntaron Confucio (1969) o Sócrates (Platón, 1871), que el saber ha de estar sustentado en la conciencia de ignorancia. Es decir, en que “Conocemos una gota y desconocemos un océano” (Newton, 1686). De aquí se deduce la relevancia de la conciencia: sólo es posible apreciar esa gota como un océano apreciándola desde una conciencia de ameba. Pero el ser humano no es un protozoo. Por tanto, no debiéramos conformarnos con ello.

Más allá de la relatividad, esta es una verdad absoluta de naturaleza pedagógica: que el ser humano es predominantemente ignorante e inconsciente, con independencia de su conciencia y su sabiduría. Por tanto, también

los Nobel son normal y fundamentalmente ignorantes en el ámbito de su conocimiento e inconscientes en el de la vida. De hecho, algunos a quienes su ego se lo permite han avanzado en su proceso educativo o de evolución interior y así lo han reconocido, sobre todo en escritos del final de sus vidas (v. g. Wilber, 1987). Por tanto, adoptar la sabiduría como un Everest -medido desde el nivel del mar- o un Chimborazo -calculado desde el centro de la Tierra- es una distorsión de la realidad o del objeto y, por tanto, del fenómeno pedagógico cabal. Y entender que sí lo es, es un efecto de miopía. No hay que olvidar que el miope ve bien, pero sólo de cerca. Al ser humano de conciencia ordinaria o miope normalmente le falta completar visión en dos dimensiones: la de fondo del horizonte y la de profundidad o interioridad.

El atasco en la normalidad de la Pedagogía y la Didáctica General

Heráclito (2015) dijo en el “Fragmento” 49a: “Entramos y no entramos en los mismos ríos. Somos y no somos” (textos de Verneaux,



1982). Los ríos se definen por su fluencia y por su cauce. Un río puede empobrecerse en sus dos dimensiones y finalmente secarse. Un río seco es un no-río. La atención homeostática al estatus científico de las Ciencias de la Educación viene acompañada, a nuestro entender, por una recurrencia y normalidad epistemológicas que tiene dos efectos inmediatos: el primero es sintomático: el debilitamiento y deterioro de la originalidad en la investigación educativa y en la profesión docente (Herrán, 2005). El segundo es el alejamiento de la educación posible de la educación plena. En este contexto epistemológico, lo radical ha sido ignorado y desplazado por lo externo, a lo que a veces acompaña lo superfluo.

Debido a lo que por educación se entiende, no se ha echado de menos un “cambio radical del cambio educativo” (Herrán, 2013). Retos radicales como la muerte resultan raros a una mayoría identificada con la ciencia estándar. Sin embargo, esta extrañeza es subjetiva. No coincide con la evolución científica de la Pedagogía de la muerte. La situación actual de la Pedagogía de la muerte (v.g. Herrán et al., 2024) indica que esta disciplina ya no es una novedad, ni una disciplina emergente. A la vista de su respaldo científico, nos hacemos dos preguntas: ¿cómo puede fallar tanto su transferencia? ¿Cómo puede continuar la conciencia de muerte tan lejos de la escuela? ¿Tendría esta situación algo que ver con el hurto y exclusión del *cor educationis* representable por el conjunto de ámbitos radicales (deseables y negativos) del corpus de la Pedagogía y de la educación?

Mientras nuestra educación se abre a las posibilidades que trae el desarrollo y dictan los organismos supranacionales, evita, en apariencia, la inclusión educativa de lo radical y de su atrio principal, que siempre ha sido la muerte. Se deduce, por tanto, que responde a una apertura selectiva o evitación esencial.

Esta forma de prejuicio y ‘obtusidad’ condiciona la conciencia y limita el acceso a la dimensión radical y a la comprensión no parcial del fenómeno, y, con ello, a una educación con mayúsculas, no tanto centrada en los alumnos o los hijos, cuanto en los educadores fácticos y, sobre todo, en uno mismo.

Educación para una vida más consciente y muerte

La razón, ampliamente comprendida, incluye conceptos, prejuicios, afectos, sentimientos, procedimientos, carácter, conciencia, espiritualidad, psicomotricidad, ego, estupidez, etc. La educación de la razón o del ser humano ha sido un máximo reto pedagógico, concebido con claridad desde la Grecia clásica, antes de que la Psicología la recortara en retales posteriormente recosidos. En su acepción amplia, a la que algunos autores se acogen (v.g. González Jiménez, 2002, 2008; Nussbaum, 2010), la razón incluía lo que había que educar. El maestro González Jiménez (1995) decía: “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos. Somos nuestra razón” (comunicación personal).

Esta mirada clásica e intensa resalta la importancia de los significados cognoscitivos en la formación y educación y en la conciencia paulatina de la persona y de la sociedad, comprendidas como sujeto o ser educable (González Jiménez, 2002). Esa educación no sólo incluye la adquisición y la presencia de vivencias, sino la pérdida y la poda sináptica y la poda neuronal en su fluir. La pérdida y la muerte neuronal (funcional y orgánica) son factores de conciencia básicos y referentes del ‘desempeoramiento’ y mejora personal y social posibles. Esto sugiere que en el proceso formativo no solo se trata de aprender o adquirir nuevos conocimientos, sino también de eliminar lo que ya no es útil o relevante, permitiendo así un crecimiento continuo o evolución

interior y exterior, esencial en el proceso de la educación plena (v. g. Herrán, 2022). Se trata, en fin, de pasar de una educación basada en el aprendizaje significativo a una educación para una vida más consciente que incluya el aprendizaje significativo, relevante y relativamente “profundo” (Fullan et al., 2018), pero en función de una educación del ego a la conciencia u orientado a una educación plena.

Una educación orientada a una vida más consciente se comprometería a que la muerte estuviera más lejos de nuestros egos personales y colectivos y más cerca de la naturaleza y de nuestra conciencia. El punto de partida de esta educación es el reconocimiento de una conciencia de muerte dispersa, velada o tapada por múltiples recubrimientos de programas mentales tranquilizadores, aliviadores y centrados en respuestas escasas, sesgadas o ficticias. El planteamiento filosófico, basado en la pregunta, tampoco proporciona verdadera lucidez, porque se desarrolla en un plano estrictamente existencial, so pena de que la Filosofía deje de ser su referencia. Y no suele dejar de serlo, porque la educación disponible en cada ser o sistema no lo permite o no lo facilita. Sin embargo, lo natural sería abandonar el nido, quitar los ‘ruedines’ de la bicicleta, ser y no ser solos.

Quizá tras el periodo que Jaspers (2001) denominó “era axial” (s. -VIII a -II), la educación se perdió de vista a sí misma y con ello la conciencia de muerte. Una corriente cerró la puerta a su espalda y se quedó fuera. Se fue haciendo camino al andar (Machado, 1998) y la dejó atrás. Desde entonces, perdió el foco y la conciencia. Salvo excepciones, nunca la recuperó ni recordó nada. Hoy la educación que se basa en el aprendizaje es un sucedáneo de la educación plena o una primicia de lo que podría llegar a ser. Las preguntas claves para una educación futura son: ¿qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo?, ¿qué estamos

haciendo mal en la educación?, ¿qué estamos dejando de ver y realizar?, ¿cómo educar para una vida menos egocéntrica y más consciente?

¿Por qué la conciencia de muerte está tan alejada de la educación? En un contexto de egocentrismo, inmadurez y mediocridad generalizados se cometen muchos más errores que aciertos educativos: unos son menores y otros son más graves. Los externos y superfluos son los que mejor se reconocen. Los errores radicales pasan desapercibidos, porque las raíces no suelen verse. La exclusión de la dimensión radical de la educación en la Didáctica General y en la Pedagogía, como *coreducationis*, es un sinsentido. Un paso significativo es tomar conciencia de esta posibilidad, compatible con la educación demandada: disciplinar y transversal (Figura 2).

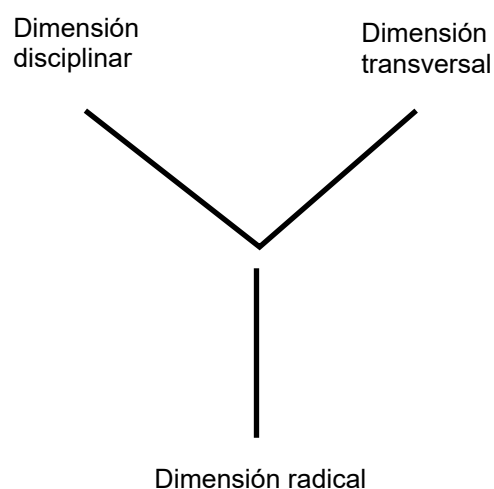


Figura 2: Dimensiones de la educación y del currículo

Es preciso intentar indagar en insuficiencias radicales y desapercibidas de nuestra educación y definir alternativas para dar el paso del aprendizaje a la conciencia, incluyendo al ego para poder ir más allá de él. Estas inclusiones forman parte de la lectura más útil de la educación inclusiva (Rodríguez Herrero & Herrán, 2025). Un recurso didáctico para la educación plena



puede ser un sistema comprensivo distinto, tomado de la 'Pedagogía radical e inclusiva', en el que ámbitos formativos como la conciencia, el ego, el autoconocimiento esencial o los saberes definirán un tetraedro esperanzador en la frontera del conocimiento pedagógico, porque no sólo se basan en conocimiento.

Se ha definido la 'educación plena' como la síntesis armónica entre la mejor educación basada en la comprensión disciplinar posible, la mejor educación competencial posible, la mejor educación basada en la conciencia posible y la mejor educación centrada en el reconocimiento, control y pérdida de ego posible. Globalmente, se propone un cambio de paradigma pedagógico: de una Pedagogía positivista, interpretativa y/o sociocrítica a una Pedagogía radical e inclusiva; es decir, de una educación basada en el aprendizaje a una educación para una vida más consciente que incluya el aprendizaje, pero no se quede ahí (Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán, 2024). Este nuevo paradigma es el más antiguo de todos y el único que nació desde y para una educación para una vida más consciente. Así como puede afirmarse que el pensamiento de Copérnico es el epicentro del 'paradigma copernicano', ¿dónde reconocer el núcleo del paradigma radical e inclusivo?

Entendemos que una respuesta posible, una vez más, pudiera estar en el pasado. De paso, podemos mirar también al presente. Los niños aficionados al fútbol tienen ídolos o referentes en los que se fijan. Cada tiempo y circunstancia tiene los suyos, aunque los mejores son universales y atemporales. ¿Cuáles son referentes de la educación plena? ¿Podrían serlo los doctores o catedráticos de universidades más prestigiosas del mundo? ¿Quizá los investigadores más citados? ¿Y los autores de publicaciones más vendidas o relevantes? ¿Los más premiados? ¿Los tenidos por más sabios?

La meta cuestión es si esos en que podemos pensar son o no son los más conscientes, los más humildes, los más lúcidos, los más desprendidos, los más universales, los más abiertos, los menos condicionados, los mejor 'dudantes', los menos egocéntricos... En nuestro entorno hemos detectado, por ejemplo, cómo alguna distinción, cargo de responsabilidad o el cambio académico al estatus de 'catedrático/a' ha asociado cambios de comportamiento hacia una mayor soberbia, seguridad, susceptibilidad, sequedad, menor delicadeza, cercanía, apertura, etc. En España hay un dicho simpático –“Si quieres conocer a Pablito, dale un carguito”- que ilustra un poco lo que intentamos describir y que, evidentemente, no siempre se da. En caso de darse son cambios parecidos a los que pueden observarse en algunos jubilados que, al no tener que rendir cuentas ni deber mantener una concordia obligatoria, por su antiguo trabajo, sienten una relativa 'liberación' que pudiera ir asociado a un cambio de comportamiento. Nuestra conclusión es que nuestros 'éxitos educativos' distan mucho de un Confucio, un Sócrates, un Séneca, un Einstein... Y muchísimo de los maestros del tao (Lao Zi, Zhuang Zi o Lie Zi), de un buda Gautama, de un Antístenes, un Diógenes, un Ramana Maharsi o un Krishnamurti. De entre todos, desde la perspectiva de su potencial de educación para una vida más consciente, destaca Lao Zi. No hay que olvidar que un maestro del tao que siga las enseñanzas de Lao Zi tiene como anhelo (auto)educativo llegar a ser personas normales y corrientes (Herrán & Xu, 2023).

Los pilares de una educación para una vida más consciente o los mimbres para hacer el cesto son solo tres: el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial. En su momento, preguntamos acerca de estos temas a profesionales de la enseñanza, representantes de movimientos de renovación pedagógica y expertos en Ciencias de la Educación (Herrán et al., 2012). Para unos, estos constructos y



retos radicales eran prioritarios. A otros les parecían extraños, no entendían que tuviesen relación con la formación, con la educación, con la Pedagogía o la Didáctica General. Otros carecían de opinión. ¿Qué está ocurriendo en la formación de estos jugadores de 1ª división? ¿Qué está dejando de suceder?

Lo básico es descubrir y experimentar que cada ser humano esencialmente no tiene nada que ver con su personaje y es infinitamente más que su ego o las elaboraciones de su inmadurez o externidad. Mediante el juego del “Vichara” de Los Vedas (Maharshi, 1986), uno puede darse cuenta de que no es quien pensaba que era y de que colocar su centro de gravedad en lo existencial, sencillamente, no sirve para nada. En la escuela no nos enseñan que es posible diferenciar, entre personaje y persona, que entre ser y no ser hay y no hay diferencias, que la muerte sólo afecta a lo que muere y que lo esencial nunca muere del todo. Lo normal es existir con conciencia de personalidad y de ser, es decir, de vasija, de material, de adornos, de precio, de funcionalidad, de posibilidades, etc. Es la perspectiva de la ciencia, que es preciso trascender para acceder al anhelo de la Pedagogía radical. En este sentido, lo sublime es vivir con ‘conciencia de no ser’, o sea, de oquedad y de vacío. No de mimbre. Lo pleno es vivir y morir con conciencia de ser y no ser a la vez, experimentando que cada ser humano es mucho más y mucho menos que lo que puede concebir su ego. El sentido básico de la educación plena a lo largo de la vida consiste en ver más para darse cuenta de que, esencialmente, no somos quienes pensamos que somos. Atravesando esta antesala se puede acceder a la verdadera naturaleza, que ni es ‘nuestra’ ni tampoco tiene que ver con ‘nosotros’. Para comprenderla desde la conciencia ordinaria, pensar no sirve, pues no se trata ya de pensar nada ni no nada.

A modo de conclusión: conciencia, muerte y educación

Este trabajo continúa otra contribución homónima (Herrán, 2021b). Apunta a que un sistema consciente comprende la muerte en toda su complejidad. Esta razón incluye los planos existencial, esencial y evolutivo. Lo existencial tiene que ver con el ser y lo social. Engloba lo emocional y afectivo, lo cognoscitivo y reflexivo, lo nacional y relacional, lo religioso e ideológico, lo profesional, lo familiar, lo íntimo, las creencias, los ritos, las reflexiones, etc. Lo esencial se refiere al no ser: autoconocimiento esencial, ego y conciencia profunda. Lo evolutivo alude al cambio interior y exterior del ego a la conciencia, en los planos personal, social, de humanidad, filogenético y universal a la vez. Entre los tres vértices hay un baricentro pedagógico o una metodología: la meditación, en cualquiera de sus variantes, que nada tiene que ver con *mindfulness*. Meditación avanzada significa sin objetivo, sin contenido, sin sujeto que medita, sin meditación ni no meditación.

La conciencia también se aplica al más acá. Con relación a la muerte (biológica), hay dos posibilidades hacia la muerte propia: que avise o que no lo haga. En ambas situaciones, lo relevante es haber vivido bien, como se dice en “Fedón” (Platón, 2003). El ser humano no “es un ser para la muerte” (Heidegger, 1927) en absoluto. Vivir es trascender, pues, tanto en el plano existencial como en el esencial: “Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende, y la vida que trasciende nunca muere del todo” (manu Gascón, 1994, comunicación personal). Morir bien es vivir bien y vivir bien es trascender bien. Sin embargo, nuestra educación tampoco incluye otras cuestiones radicales relacionadas con la muerte como la vida consciente o la trascendencia esencial.

Aplicando la metáfora-base del enfoque radical e inclusivo, también la muerte se puede

comprender como un árbol o un iceberg. Incluye una dimensión externa, social y existencial que todos ven, y una dimensión interna, esencial o “inmensión”, como diría Vela de Almazán (1984), que no se ve. La consigna necesaria para una educación que tenga en cuenta la muerte es ir más allá del duelo (Herrán & Cortina, 2008; Rodríguez et al. 2015) tanto en los niveles superficial (sentimientos, emociones, creencias, doctrinas, ritos, etc.) como profundo (ego-conciencia-autoconocimiento esencial). La suficiente consiste en “Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial” (Gascón, 1996, comunicación personal). La muerte se puede observar desde el ego (final, pérdida, tragedia, horror, dolor, alivio, etc.) o desde la conciencia. Desde esta, un reto formativo fundamental consiste en diferenciar entre el ser y la añadidura, entre el ‘programa de creencias’ y la persona, la realidad y la ficción, la demanda y la necesidad evolutiva, el desarrollo/progreso y la evolución, la ilusión y el vacío, el aprendizaje y la eliminación, la reflexión y el salto cuántico desde el no saber, etc.

Para este tránsito, se propone que la Pedagogía y la Didáctica General respalden o avalen científica, fundamental y básicamente el proceso de la educación plena. La Filosofía no sirve para despertar en lo esencial. Las religiones (en plural) son lo opuesto a la espiritualidad. Al ser elaboraciones del ego, es preferible no construir el cesto con ellas. Ni filosofía, ni religiones, ni ego, o el menor posible. La Pedagogía de la muerte puede ser una garantía y fuente de orientación fiable para empezar. Desde la perspectiva del pedagogo o del experto/a en educación, su factor más importante es la formación en profundidad del investigador y formador, que incluye el ego y la conciencia. La formación profunda es la causa de la reflexión y la acción (investigación, transferencia, enseñanza, conciencia, etc.). Se deduce de esto que una vía prioritaria para la previsible evolución de la Pedagogía de la muerte es la transformación educativa-evolutiva

de quienes se ocupan de ella. Después, lo natural es que contribuya a la transformación de lo exterior, incluyéndose a sí mismos.

La conciencia en la educación puede entrar por el atrio de la muerte. Lo lógico sería que viniera de un ‘salto cuántico’ o de una mutación epistemológica de la Pedagogía y la Didáctica General. Aquí el término ‘cuántico’ es y no es una metáfora. Lo más probable es que, más allá de algunos libros que llaman ‘cuántico’ a cualquier cosa, se produzca un cambio de paradigma radical y abrupto con la irrupción de premisas de la Física Cuántica en la interpretación de la vida, la muerte, el autoconocimiento esencial y la educación desde respuestas sostenidas científicamente a la pregunta: ‘¿quién soy yo esencial o profundamente?’. Es el “prólogo” o el “capítulo 1” que la Pedagogía y la Didáctica General nunca escribieron. Podría o debería tener algo que ver con el juego del ‘vichara’ de los Vedas (Maharshi, 1986), con la posibilidad de que la realidad esté compuesta por más de 9 (Witten, 1995) o hasta 20 dimensiones (v. g. Kaku, 2006), algunas de las cuales podrían ser ‘para psíquicas’, no locales y multidimensionales (v. g. Hameroff, & Penrose, 2014).

Cuando lo radical se interiorice, socialice y normalice, y pase a formar parte de una dimensión de la educación y la enseñanza fractal o radical, transversal y disciplinar a la vez, el iceberg de la Pedagogía y de la Didáctica General quizá se voltee. Como resultado paulatino de ello:

- En un primer momento, puede que la conciencia extraordinaria pase a reconocerse científica y abiertamente y a ser más común, y la ordinaria, un ser a extinguir, como hoy lo son la precipitación o la falta de compromiso social. Lo previsible es que los árboles, antes definidos por su porte, puedan estar en mejores condiciones de desarrollar raíces más largas y fuertes,

por lo que puedan ser más altos con más tranquilidad y seguridad.

- En un segundo momento, en un estado de conciencia educativo más complejo y avanzado, será más fácil volver la vista atrás para asumir conclusiones educativamente relevantes que hoy aún son chocantes y no terminan de cuajar. Por ejemplo, que, desde una perspectiva esencial o radical, el cuerpo y la personalidad no tienen nada que ver con el autoconocimiento (esencial), los cementerios con la muerte o *mindfulness* con la meditación. Con la misma perspectiva radical, parece imprescindible darse cuenta de que la 'escolaridad' o el 'aprendizaje' pueden no tener nada que ver con la educación sublime, y que pueden lastrarla o excluir su posibilidad de anhelo y realización hacia la 'educación plena'. De hecho, desde la conceptualización de "currículo descarado" o "indiscriminado" (Herrán & González, 2002, p. 282; Herrán, 2003, 2019; Frías, 2020, p. 59) pueden ser opuestos.
- En una tercera instancia y con la misma mirada radical, se puede colegir la posibilidad de que, así como todo lo que se elabora desde y para el ego, siempre está mal, pues es parcial y está sesgado y se orienta a su perpetuación, lo que se realice desde una hipotética conciencia sin ego siempre estará bien, no resultando ya necesarias la ética o la caución.

Pudiendo ser así, una tarea logística o instrumental clave pudiera ser la revisión radical de los principios y fines de la educación, la enseñanza y la formación, lo que concierne centralmente a la Pedagogía y la Didáctica General, comprometiendo, quizá, un 'reseteo' o un 'reinicio' de estas disciplinas (Herrán & Rodríguez, 2023), si el "radical e inclusivo" se admite como paradigma pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Cebes (1995). *Tabla. Disertaciones. Fragmentos*. Gredos.
- Comenio (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos*. Bergua.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO.
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Visión Libros.
- Dogen zenji (1989). *Shōbōgenzō (La naturaleza de Buda)*. Obelisco.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO.
- Frías, J. A. (2020). Necesidad de un currículo integrado y articulado que contribuya al desarrollo del talento ante la realidad migratoria de nuestros pueblos. *Publicaciones*, 50(4), 49–61. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17780>
- Fullan, M., Quinn, J., & Mceachen, J. (2018). *Deep learning. Engage the world, change the world*. Corwin.
- García Gual, C. (2018). *Los Siete Sabios (y tres más)*. Alianza.
- González Jiménez, F. E. (2002). La actividad educativa en la sociedad de la globalización. *Arbor*, 173(681), 19–38. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i681.1106>
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, & J. Paredes (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 1-26). Madrid: Mc-Graw-Hill Interamericana.
- Hameroff, S., & Penrose, R. (2014). Consciousness in the universe: A review of the 'Orch OR' theory. *Physics of*

- Life Reviews*, 11(1), 39-78. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2013.08.002>
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* [Ser y tiempo]. Niemeyer.
- Heráclito (2015). *Fragmentos*. Encuentro.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- Herrán, A. de la (2004). Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas* (9), 71-109. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4800/31507_2004_09_03.pdf
- Herrán, A. de la (2005). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo: una perspectiva evolucionista. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, & E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Dilex. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303120011A>
- Herrán, A. de la (2006). Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas* (11), 103-154. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1869>
- Herrán, A. de la (2008). Hacia una Educación para la universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209 - 257). Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>
- Herrán, A. de la (2010). "Más Allá de la Cultura Escolar: Hacia la Madurez Institucional". *Educación y Futuro Digital* (1-32), 18 de noviembre.
- Herrán, A. de la (2011a). La madurez institucional como constructo pedagógico. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris, *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño* (pp. 145-163). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/04/La-madurez-institucional-como-constructo-pedag%C3%B3gico.pdf>
- Herrán, A. de la (2011b). Indicadores de madurez institucional. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educaçao*, 6(1), 51-88. <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4799>
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón (UNAM)*, (20), 5-24 <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*

- (REDIPE), 8(2), 29-57. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/686>
- Herrán, A. de la (2021a). La Didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 10(4), 31-41. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1247>
- Herrán, A. de la (2021b). De la Pedagogía de la muerte a una educación para una vida más consciente. *Conferencia. I Congreso Internacional "Hacia una Nueva y Mejor Convivencia"*. Ministerio de Educación. Gobierno Regional de Arequipa. Perú. 15-17/12. <https://www.youtube.com/watch?v=AoNrkyk0Lg&t=47s>
- Herrán, A. de la (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2024). Más allá del aprendizaje. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 13(6), 16-38. <https://doi.org/10.36260/8y16yt95>
- Herrán, A. de la (2025). La inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad como contexto educativo invisible. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*. <https://redipe.org/> [en prensa].
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universitas.
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2008). La educación para la muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología* (5), 409-424. Monográfico: "Afrontamiento del sufrimiento y la muerte". <https://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/viewFile/PSIC0808220409A/15442>
- Herrán, A. de la, & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2020). Algunas bases de la Pedagogía de la muerte. *Práctica docente. Revista de investigación educativa*, 2(4), 35-141. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2020.2.4.65>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina Rivilla y A. de la Herrán Gascón (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-220). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/futuro-de-la-didactica-general/>
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2023). *El tao en la enseñanza: un enfoque radical e inclusivo*. Hiares.
- Herrán, A. de la, Paredes, J., Moral, C., & Álvarez, T. (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Universitas.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Miguel, V. de (2024). Beyond death education? A study of its epistemological traditions. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183-204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Ruiz, S. (2024). Is death included in international education guidelines? Towards education for a more conscious life. *Mortality*. <http://dx.doi.org/10.1080/13576275.2024.2435980>
- Jaspers, K. (2001). *Los grandes maestros espirituales de Oriente y Occidente*. Tecnos.
- Kaku, M. (2006). *Parallel worlds: a journey through creation, higher dimensions, and the future of the cosmos*. Anchor.
- Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Maxtor.
- Lao Zi (2012). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Trotta.

- Machado, A. (1998). *Campos de Castilla*. Biblioteca Nueva.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Mandelbrot, B. (1987). *Los objetos fractales*. Tusquets.
- Mayor Zaragoza, F. (1998). Retos y Perspectivas de la Educación en el Umbral del Siglo XXI. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (100), 2-3.
- Monarca, H. (2009). *Los fines de la educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Narcea.
- Newton, I. (1686). *Philosophiæ naturalis principia mathematica*. University of Cambridge.
- Nicolis, G. & Prigogine, I. (1994). *La estructura de lo complejo: en el camino hacia una nueva comprensión de las ciencias*. Alianza universidad.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Anagrama.
- Platón (1871). *La apología de Sócrates. Obras completas de Platón (tomo I)*. Medina y Navarro.
- Platón (2003). *Apología de Sócrates. Fedón*. CSIC.
- Rodríguez Herrero & Herrán, (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva. Crítica y expansión de su concepto [en publicación].
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2015). *Educación y vivir teniendo en cuenta la muerte*. Pirámide.
- Rodríguez, P., Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2015). *Educación y vivir teniendo en cuenta la muerte*. Pirámide.
- Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogía radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid-Universidade de Caxias do Sul, Madrid (España), Caxias do Sul (Brasil).
- Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.
- Vela de Almazán, C. (1984). *Esoterismo*. Madrid: Eyrás.
- Vernaux, R. (1982). *Textos de los grandes filósofos: Edad Antigua*. Herder. https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Recurso:Fragments_de_Her%C3%A1clito
- Wilber, K. (1987) (Ed.). *Cuestiones cuánticas. Escritos místicos de los físicos más famosos del mundo*. Kairós.
- Witten, E. (1995). String theory dynamics in various dimensions. *Nuclear Physics B*, 443(1-2), 85-126. [https://doi.org/10.1016/0550-3213\(95\)00158-O](https://doi.org/10.1016/0550-3213(95)00158-O)