



REVISTA BOLETÍN REDIPE: 15 (1) ENERO 2026 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 4 DE SEPTIEMBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 6 DE DICIEMBRE DE 2025

## EDITORIAL

# PEDAGOGÍA EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CONTEXTO INTERIOR, PODER, CONCIENCIA Y CUIDADO

## PEDAGOGY IN TIMES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE: INNER CONTEXT, POWER, CONSCIOUSNESS, AND CARE

## PEDAGOGIA EM TEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL: CONTEXTO INTERIOR, PODER, CONSCIENCIA E CUIDADO

2 1

Sebastián Franco Llanos<sup>1</sup>

Universidad Autónoma de Madrid

### Resumen

El artículo amplía la noción de “contexto educativo” al incorporar una dimensión radical: el contexto interior, entendido como entramado de egocentrismo, inmadurez y mediocridad que atraviesa la vida escolar y condiciona la praxis pedagógica. A partir de una autoetnografía crítica narrada en tercera persona, se articulan escenas de aula, consejos de profesores y controversias con familias en diálogo con un marco teórico que integra el Enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo-Edificadora. El primero orienta la reflexión hacia la profundización de la conciencia y la

reducción del ego; la segunda sitúa el horizonte formativo en lo ótrico y en la edificación recíproca como criterio del cuidado. Sobre esta base se propone una matriz de cuatro estratos contextuales (estructural, institucional, interaccional e interior) y se argumenta que la formación requiere alfabetizar atención, poder y juicio en esos planos de manera integrada. En este escenario, la Inteligencia Artificial (IA) aparece como amplificador de dinámicas de autoafirmación y control y como ocasión para ejercitarse una conciencia de cuidado orientado al otro. El trabajo se cierra con tres proposiciones sobre innovación, poder e IA, con microdiseños transferibles para el aula y con la formulación de un currículo de base consciente que concibe la escuela como “invernadero de conciencia”,

<sup>1</sup> Profesor. Doctor en educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Grupo de investigación P.F.C “Pedagogía, formación y conciencia”, Universidad Autónoma de Madrid.



orientado a transformar el contexto interior más que a sostener innovaciones superficiales.

### **Palabras clave**

Contexto educativo, contexto interior, educación de la conciencia, poder, Inteligencia Artificial, Enfoque Radical e Inclusivo; Perspectiva Comprendensivo-Edificadora, formación del profesorado, currículo.

### **Resumo**

O artigo amplia a noção de “contexto educativo” ao incorporar uma dimensão radical: o contexto interior, entendido como um entrelaçamento de egocentrismo, imaturidade e mediocridade que atravessa a vida escolar e condiciona a prática pedagógica. A partir de uma autoetnografia crítica narrada na terceira pessoa, articulam-se cenas de sala de aula, reuniões de professores e controvérsias com famílias em diálogo com um marco teórico que integra o Enfoque Radical e Inclusivo e a Perspectiva Comprendensivo-Edificadora. O primeiro orienta a reflexão para o aprofundamento da consciência e a redução do ego; a segunda situa o horizonte formativo no ótrico e na edificação recíproca como critério do cuidado. Com base nisso, propõe-se uma matriz de quatro estratos contextuais (estrutural, institucional, interacional e interior) e argumenta-se que a formação requer alfabetizar atenção, poder e juízo nesses planos de modo integrado. Nesse cenário, a Inteligência Artificial (IA) aparece tanto como amplificadora de dinâmicas de autoafirmação e controle quanto como ocasião para exercitar uma consciência de cuidado orientada ao outro. O trabalho se encerra com três proposições sobre inovação, poder e IA, com microdesenhos transferíveis para a sala de aula e com a formulação de um currículo de base consciente que concebe a escola como “estufa de consciência”, orientado a transformar o contexto interior mais do que a sustentar inovações superficiais.

### **Palavras-chave**

Contexto educativo, contexto interior, educação da consciência, poder, Inteligência Artificial, Enfoque Radical e Inclusivo, Perspectiva Comprendensivo-Edificadora, formação de professores, currículo.

### **Abstract**

The article expands the notion of “educational context” by incorporating a radical dimension: the inner context, understood as an interplay of egocentrism, immaturity, and mediocrity that runs through school life and conditions pedagogical practice. Drawing on a critical autoethnography narrated in the third person, it weaves together classroom scenes, teachers’ meetings, and disputes with families in dialogue with a theoretical framework that integrates the Radical and Inclusive Approach and the Comprendensivo-Edificadora Perspective. The former orients the discussion toward the deepening of consciousness and the reduction of the ego; the latter situates the formative horizon in the ótrico dimension and in reciprocal edification as a criterion of care. On this basis, the article proposes a four-stratum contextual matrix (structural, institutional, interactional, and inner) and argues that education requires literacy in attention, power, and judgment across these planes in an integrated way. In this scenario, Artificial Intelligence (AI) appears both as an amplifier of dynamics of self-affirmation and control and as an occasion to exercise a care-oriented consciousness directed toward the other. The paper concludes with three propositions on innovation, power, and AI, with classroom-transferable micro-designs, and with the formulation of a consciousness-based curriculum that conceives the school as a “greenhouse of consciousness,” oriented toward transforming the inner context rather than sustaining superficial innovations.



## Keywords

Educational context, inner context, consciousness education, power; Artificial Intelligence, Radical and Inclusive approach, Comprehensivo-Edificadora perspective, teacher education, curriculum.

## Introducción

Buena parte del discurso educativo descansa en una convicción apenas discutida según la cual para comprender lo que ocurre en la escuela basta con analizar estructuras, normas y recursos. Se afinan diagnósticos sobre contextos socioeconómicos, se describen culturas institucionales, se revisan currículos y metodologías, sin embargo, una mirada más atenta a la vida cotidiana de los centros revela otro plano poco explorado que modula decisiones, climas y vínculos: el contexto interior de quienes educan, aprenden y dirigen. Inmadurez adulta, mediocridad instalada y egocentrismos individuales o colectivos configuran una atmósfera psíquica que pocas veces se tematiza aunque influye de manera decisiva en la praxis pedagógica.

Cuando se recurre a las categorías habituales del discurso pedagógico el foco se sitúa en el “contexto educativo”, entendido como entorno social, cultural, económico y tecnológico donde se despliega la comunicación formativa. Bajo esta expresión se reúnen condiciones estructurales y organizativas que influyen en concreciones curriculares, decisiones metodológicas y recursos didácticos. Este mapa resulta imprescindible aunque deja fuera una capa decisiva, el tejido de inmadurez, mediocridad y egocentrismo que atraviesa a estudiantes, docentes, directivos y familias y que también configura el marco en que la educación acontece. Herrán (1995) propone tratar estos fenómenos como factores contextuales de pleno derecho más que como rasgos episódicos vinculados al carácter de una persona aislada.

En este horizonte el autoconocimiento deja de funcionar como adorno retórico y adquiere un estatuto estructural. Herrán (2008) lo define como “raíz de todo conocimiento” y como eje que articula datos, información, decisiones, acción social, crítica y transformación. Allí donde no se trabaja sobre quien conoce la educación se reduce a transmisión de saberes o a entrenamiento de competencias parciales (Herrán, 2009). Una Didáctica que asume el autoconocimiento como referente se distancia de la mera garantía de dominio cognoscitivo o de la promoción de aprendizajes significativos y aspira a que las personas conozcan y transformen el molde desde el que conocen, piensan y actúan. El contexto interior al que se orienta este artículo se sitúa en ese nivel radical vinculado con la capacidad de observar el propio ego, los automatismos afectivos y las inercias colectivas que condicionan el juicio.

Conviene precisar a qué tipo de inmadurez se alude. La referencia se aleja de la inmadurez evolutiva propia de la infancia y se orienta hacia formas de inmadurez adulta que se cronifican cuando los entornos resultan poco “buenos” en el sentido winniciotiano. La falta de sostén suficiente dificulta procesos de maduración psíquica y prolonga dependencias infantiles que adoptan formas de evitación, omnipotencia o fragilidad defensiva en la vida adulta (Winnicott, 1971). En continuidad con este planteamiento, Herrán caracteriza el egocentrismo adulto como centración en sí, resistencia a ampliar marcos de referencia, dificultad para aceptar limitaciones y tendencia a proteger la autoimagen mediante maniobras defensivas que se reproducen en el plano personal y en el social (Herrán, 1997, 2014). Ingenieros (1913) desde otro registro, retrata la mediocridad como acomodo a lo establecido, renuncia a proyectos exigentes y preferencia por el confort de lo ya conocido frente al riesgo de una aspiración elevada, situación que desemboca en una existencia escasa de tensión formativa.



Kiley (1983) incorpora un matiz temporal especialmente elocuente al recordar que la inmadurez adulta se gesta antes y que el presente se convierte en “el atrás de mañana”. Esta perspectiva permite comprender una constelación de rasgos que se observa en niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Se reconocen evasión reiterada de responsabilidades, refugio en cavernas contemporáneas como internet, redes sociales, videojuegos o encierros domésticos, adicción a contenidos de entretenimiento inagotables, pertenencia a pandillas o sectas, consumo de drogas, ausencia de objetivos vitales elevados y socialmente útiles, búsqueda de una libertad sin compromisos, apego al placer circunstancial y dificultad para sostener relaciones estables y proyectos de largo aliento. Este marmágnum interior ancla a la persona de cualquier edad en formas de mediocridad que se expresan en juicios apresurados, atención dispersa y disposición al esfuerzo cada vez más debilitada.

En los centros escolares estas disposiciones aparecen encarnadas en decisiones concretas más que en categorías abstractas. Se hacen visibles, por ejemplo, cuando determinados docentes reaccionan con rigidez ante propuestas de cambio orientadas a diversificar modos de evidenciar aprendizaje. La sugerencia de combinar exámenes escritos con proyectos orales, trabajos creativos o productos interdisciplinarios puede interpretarse como ataque directo a la identidad profesional o como descalificación de prácticas sostenidas durante años. La defensa del examen escrito como criterio casi exclusivo, la desconfianza persistente frente a formatos alternativos y la lectura personalista de cualquier crítica configuran un contexto interior dominado por el ego. Este fenómeno desborda a cada individuo y se transforma en cultura de autoprotección que impregna reuniones, acuerdos y desacuerdos, condicionando tanto lo que se decide como lo que se calla.

Cuando la escuela renuncia a ayudar a madurar esta deriva se intensifica. Desde una perspectiva socioeducativa el autoconocimiento se presenta como condición para interiorizarse y mejorar como persona porque permite tratar al sujeto que conoce como objeto de aprendizaje continuo y crítico (Herrán, 2008, 2009). Si esta función se delega en otros agentes sociales la institución se aparta de una de sus responsabilidades históricas más profundas, entre ellas contribuir a la madurez de quienes estudian y trabajan en ella mediante una formación centrada en la vida interior y en la superación de egocentrismos individuales y colectivos (Caballero, 1979; Herrán, 2009). No sorprende que algunos autores hablen de un “desastre educativo silencioso” y sugieran perspectivas “comprensivo edificantes” (Arboleda, 2025) que reconocen en una educación equilibrante el conectarse con su propio “ser”. Actualmente, se multiplican datos, diagnósticos y campañas en favor de valores mientras la situación interior del ser humano permanece poco pensada, mal cultivada y escasamente investigada con la hondura que exigiría su condición radical (Herrán, 2005, 2008, 2014).

El Enfoque Radical e Inclusivo recoge este diagnóstico y lo sitúa en el centro del análisis pedagógico. Considera la inmadurez, la mediocridad y el ego como temas radicales que la educación tiende a eludir por resultar incómodos y propone abordarlos mediante procesos sistemáticos de profundización interior y de reducción progresiva del egocentrismo en la vida personal y en la institucional (Herrán, 1997, 2014, 2016, 2022). En diálogo con esta propuesta, la Perspectiva Comprensivo-Edificadora elaborada por Arboleda (2019) insiste en la constitución relacional del otro y de lo ótrico. Pensar lo educativo desde esa clave implica comprender al otro en su situación, construir significado con él y dejar que el encuentro transforme también a quien educa,



de modo que la relación se convierta en espacio de edificación mutua.

Desde este suelo conceptual se formulan tres tesis de trabajo estrechamente enlazadas que orientan el artículo. La primera sostiene que la noción habitual de contexto educativo permanece epistemológicamente empobrecida mientras omite el contexto interior entendido como entramado de egocentrismo, inmadurez y mediocridad que se despliega en sujetos e instituciones (Herrán, 2009, 2014, 2022). La segunda plantea que la formación pedagógica requiere alfabetizar atención, poder y juicio en cuatro estratos contextuales articulados. Uno de carácter estructural y externo que incluye políticas y discursos sociales, otro institucional y organizativo que configura la cultura del centro, un tercero interaccional y relacional que se concreta en las dinámicas de aula y un cuarto interior que remite a lo que acontece en la intimidad psíquica de las personas y de los grupos. La tercera tesis afirma que la irrupción de la Inteligencia Artificial expone el yo informacional de docentes, estudiantes y familias y obliga a redefinir la lucidez pedagógica como práctica de humildad radical y de responsabilidad ótica compartida.

Para desarrollar estas ideas el trabajo se inscribe en la autoetnografía formulada en tercera persona. Se recogen escenas de aula, reuniones de área, comunicaciones con familias y usos cotidianos de herramientas de IA, que se ponen en diálogo con marcos teóricos de la complejidad, la ética del cuidado y la crítica del poder (Morin, 1984, 1998; Freire, 1970; Tronto, 2013). Este contraste entre vida escolar y teoría produce un doble movimiento. Por una parte afina la lectura de las prácticas mediante categorías más precisas. Por otra somete los marcos teóricos a la prueba de la experiencia para que de este contraste emergan diagnósticos y propuestas operativas.

La argumentación se organiza en cinco movimientos articulados. En primer lugar se conceptualiza el contexto interior y se presenta una matriz de cuatro estratos contextuales para leer con mayor precisión la realidad escolar. Después se examina la crisis contemporánea como eclipse de la vida consciente con especial atención a la economía de la atención y a la hipnocracia que desentrena la presencia. El tercer momento aborda la axiología y la política del aula a partir de Weber (1991), Gramsci (1981) y Foucault (1979) e introduce la alfabetización del poder en clave ótica. La cuarta sección explora la relación entre IA, yo informacional y conciencia mediante escenas de conflicto interior que involucran a profesorado, estudiantes y familias. Para cerrar, la quinta parte propone una pedagogía consciente y del cuidado, formula proposiciones fuertes, traza líneas de acción y defiende un enfoque curricular de base conciencial que sitúa la vida consciente humana como eje unificador del proyecto educativo.

25

## **I. El “contexto interior” como categoría radical: matriz de cuatro estratos**

### **1.1 Inmadurez adulta, mediocridad y egocentrismo como factores contextuales**

Durante décadas, buena parte de la teoría pedagógica ha situado la inmadurez y la mediocridad en el terreno de los caracteres personales o de las dificultades individuales. Se habla de docentes “poco flexibles”, estudiantes “poco motivados” o directivos “resistentes”, como si se tratara de rasgos privados, casi psicológicos, que quedarían fuera del análisis contextual. El Enfoque Radical e Inclusivo cuestiona esa localización estrecha y propone entender la inmadurez y la mediocridad como factores contextuales que atraviesan las instituciones y que influyen en la formación con una intensidad semejante a la de los recursos materiales o las políticas educativas (Herrán,



2014, 2016, 2022). Desde ahí, la inmadurez adopta formas egocéntricas que condicionan la percepción de los problemas, la interpretación de las críticas y la toma de decisiones pedagógicas cotidianas.

Para precisar este desplazamiento conceptual resulta imprescindible mirar hacia el debate sobre la conciencia. Distintas tradiciones han recurrido a expresiones como “grados de conciencia”, “estados mentales”, “niveles de personalidad” o “estados de existencia” para referirse a modos diferenciados de presencia y de procesamiento mental (Caycedo, 1969; Bunge, 1980; Blay, 1991; Krippner et al., 1980; Alfonso, 1984). De la Herrán (2006) habla de “niveles de amplitud de conciencia”, “altos estados de conciencia” y “estados de ego” para subrayar que la experiencia humana oscila entre configuraciones más abiertas y otras más estrechas, dominadas por la autoafirmación (Herrán, 1998, 2008). En la misma línea, Rof Carballo, retomando los trabajos de Tart, describe una “conciencia discretamente ordinaria” que convive con estados modificados presentes en la vida corriente, de modo que la conciencia habitual se revela, en buena medida, como construcción social y cultural (Rof Carballo, 1986). En conjunto, esta diversidad terminológica converge en una idea común: los modos de conciencia varían y se organizan en torno a focos atencionales, afectivos y cognitivos que moldean la manera de estar en el mundo.

Al explorar los procesos de maduración psíquica, Winnicott (1971) mostró que la ausencia de entornos suficientemente buenos dificulta el despliegue de esa maduración y prolonga dependencias infantiles que no se diluyen con el paso de los años. Esas dependencias se transforman en estilos defensivos en la edad adulta: evitación del conflicto, fantasías de omnipotencia, fragilidad ante la frustración, búsqueda compulsiva de refugios aparentemente seguros. Herrán conecta este

panorama con estados de conciencia dominados por el ego: centración en sí mismo, resistencia a ampliar marcos de referencia, dificultad para aceptar límites y tendencia a justificar prácticas conocidas aun cuando resultan poco éticas o escasamente fecundas en términos formativos (Herrán, 1997, 2014). Desde otra perspectiva, Ingenieros (1913) describe a la persona mediocre como quien se acomoda a lo establecido, rehúye la tensión creadora, elige la comodidad antes que la excelencia y renuncia a proyectos vitales exigentes, sosteniendo así un orden sin sobresaltos que, al mismo tiempo, vacía la vida de horizonte.

En la misma dirección, Kiley (1983) advierte que el problema de la inmadurez adulta se gesta con mucha antelación y que el presente termina convirtiéndose en “el atrás de mañana”. Con esta advertencia en mente, escenas aparentemente corrientes adquieren otro relieve: niños, adolescentes, jóvenes y adultos comparten rasgos que acaban configurando una constelación fácil de reconocer. Se multiplican las evasiones sistemáticas de responsabilidades, el refugio y la adicción a cavernas contemporáneas como internet, redes sociales, videojuegos, contenidos de entretenimiento inagotables, encierros autoimpuestos en casa, pandillas, sectas o drogas. A ello se suma la ausencia de objetivos vitales elevados y socialmente significativos, el deseo de libertades desligadas de compromisos y un apego intenso al placer circunstancial o momentáneo. La dificultad para sostener vínculos estables y proyectos a largo plazo completa este cuadro. Ese maremágnus interior atasca a la persona de cualquier edad, la ancla en formas de mediocridad que erosionan el juicio, dispersan la atención y debilitan la disposición al esfuerzo sostenido.

Cuando estas disposiciones se trasladan al ámbito escolar, la inmadurez y la mediocridad dejan de funcionar como etiquetas dispersas y se revelan como estructuras de fondo que



atraviesan la vida del centro. El estudiantado evita desafíos que exigen lectura prolongada, argumentación o revisión cuidadosa de consignas. Muchas familias buscan tener siempre la razón apoyándose en informes tecnificados o en dictámenes producidos por herramientas de Inteligencia Artificial. Algunos equipos directivos temen afrontar conflictos latentes y posponen una y otra vez conversaciones difíciles. Parte del profesorado se parapeta tras rutinas conocidas y percibe cualquier propuesta de transformación como amenaza directa a su identidad profesional. La suma de estas disposiciones configura una atmósfera colectiva en la que la defensa del propio lugar adquiere prioridad frente al trabajo común.

Bajo estas condiciones, el autoconocimiento se perfila como raíz de todo conocimiento relevante para la educación, porque introduce en el currículo la pregunta por el sujeto que conoce y actúa (Herrán, 2008, 2009). Comprender el contexto interior supone aceptar que cada persona atraviesa estados de conciencia particulares, con una duración, una frecuencia y una amplitud que, como sugería Ouspensky (1978), pueden observarse y evaluarse en sí mismos. El contexto deja entonces de limitarse a aquello que rodea externamente a la escuela y pasa a abarcar también esas configuraciones internas que determinan la forma de recibir una crítica, de sostener un conflicto o de cooperar en un proyecto compartido.

A partir de aquí, inmadurez y mediocridad pierden el tono de insulto y se transforman en categorías analíticas que permiten leer fenómenos sistémicos. La escuela deja de interpretarse como simple escenario habitado por individuos aislados con carencias personales y se reconoce como entramado donde circulan miedos, egos, hábitos de autojustificación y posibilidades de transformación. El Enfoque Radical e Inclusivo invita a nombrar ese

entramado, a examinar cómo se concreta en decisiones específicas y a promover procesos de profundización de conciencia que interroguen la propia participación en dichas dinámicas (Herrán, 2014, 2016, 2022).

Por su parte, la Perspectiva Comprensivo Edificadora introduce una corrección necesaria que reorienta la mirada. En lugar de convertir estas estructuras en motivo de condena moral, propone comprenderlas en contexto, escuchar las historias de quienes las encarnan y generar procesos que permitan edificarse mutuamente (Arboleda, 2019). El problema deja de plantearse como una confrontación entre profesionales ejemplares y sujetos deficitarios y aparece como tejido relacional en el que todos arrastran formas de inmadurez, ego y temor, junto con capacidades de apertura, cuidado y rectificación. Esta combinación de lectura radical del contexto interior y de apertura ótrica ofrece un punto de partida fértil para replantear la Pedagogía como trabajo conjunto sobre la educación, volviendo sobre aquello que, hasta ahora, permanecía en la penumbra del “carácter” y del “así soy”.

## **1.2 Matriz de cuatro estratos contextuales**

Si se quiere hacer operativa la noción de contexto interior, conviene imaginar la vida escolar como un tejido de capas superpuestas en el que ninguna se explica por sí sola. Lo que ocurre en el aula brota de decisiones personales y de climas afectivos, pero también se alimenta de leyes, tradiciones institucionales y discursos hegemónicos sobre calidad. Desde la perspectiva de la Educación de la Conciencia, estas capas pueden leerse como distintas configuraciones de un continuo estados de ego(centrismo)–conciencia: no simples dicotomías entre conciencia e inconsciencia, sino gradientes de apertura y madurez interior que atraviesan a personas y colectivos (de la Herrán, 2005, 2008). Sobre este fondo se propone una matriz formada por cuatro estratos interdependientes;



cada uno aporta una parte de la explicación y al mismo tiempo, se ve modelado por los demás.

**Figura 1.** Matriz continuo estados ego (centrismo) - conciencia



Fuente. Elaboración propia

En el plano más externo se sitúa el estrato estructural. Allí aparecen las políticas educativas, los marcos legales, las estructuras económicas, las dinámicas de mercado y las narrativas dominantes sobre calidad, éxito o fracaso escolar. Preguntas como “qué modelo de sociedad inspira el currículo”, “qué idea de éxito circula de manera explícita o implícita” o “qué indicadores condicionan la toma de decisiones” permiten explorar este nivel (Morin, 1998). Reformas que premian exclusivamente resultados medibles, políticas de rendición de cuentas apoyadas en rankings o discursos que equiparan calidad con puntuaciones estandarizadas delimitan un horizonte cognitivo y afectivo dentro del cual se definen las prioridades educativas. En términos de estados de conciencia, este estrato configura la “conciencia socialmente construida” de la escuela, ese fondo de obviedades que casi nunca se interroga y que determina lo que se considera normal o deseable (Rof Carballo, 1986). El Enfoque Radical e Inclusivo invita precisamente a someter a crítica esta capa de supuestas evidencias, para no confundir las inercias del sistema con límites de la formación posible (Herrán, 2014, 2016, 2022).

Más cerca de la experiencia cotidiana del centro emerge el estrato institucional y organizativo. Aquí se ubican la cultura escolar, los estilos de liderazgo, los reglamentos internos, la gestión del tiempo y del espacio, las tradiciones explícitas y las prácticas tácitas que se aprenden sin figurar en ningún documento. Cambian las preguntas: “qué conductas se premian de hecho”, “qué miedos dominan las reuniones”, “cómo se tramitan los desacuerdos”, “qué lugar ocupan la crítica y la autocritica”. Un claustro donde prevalece el temor a hablar, donde los liderazgos se ejercen desde la desconfianza o donde los conflictos se silencian tiende a reforzar estados de ego defensivos y dificulta la construcción de marcos más conscientes y cooperativos. A la inversa, una cultura institucional que explica sus criterios, acoge objeciones argumentadas y revisa decisiones en común crea condiciones para que, en términos de Caballero (1979), la vida del centro gane en unidad y coherencia interior, rasgos asociados a procesos de elevación de la conciencia. La Perspectiva Comprensivo Edificadora propone que esta revisión institucional no se limite a ajustar normas, sino que se oriente a la edificación mutua: la manera de dirigir, reunirse y decidir



se convierte en contenido formativo que afecta a todas las personas implicadas (Arboleda-Aparicio, 2019).

Todavía más próximo al aula se encuentra el estrato interaccional y relacional. Su foco recae en las dinámicas de comunicación que se despliegan en las clases y en otros espacios: distribución de la palabra, estilos de autoridad, mecanismos de reconocimiento y sanción, rituales cotidianos de inicio y cierre, gestión de los tiempos de intervención, modos de escuchar y de discrepar. Conviene entonces preguntar “quién habla y quién calla”, “de qué manera se valoran las intervenciones”, “cómo se administra la discrepancia”, “qué relatos se legitiman y cuáles quedan en la periferia”. Un aula donde ciertos estudiantes monopolizan la voz, donde las intervenciones se reciben con ironía o donde la discrepancia se vive como desafío personal transmite lecciones implícitas sobre poder, obediencia y pertenencia, al margen de los contenidos curriculares. Desde la hipótesis de la ósmosis de conciencias, este estrato resulta decisivo: el estado de conciencia del profesorado se transmite de forma preconsciente al alumnado y se convierte en uno de los aprendizajes más perdurables, por encima incluso de los contenidos disciplinares (Caballero, 1979; de la Herrán, 2005). El enfoque ótrico de la Perspectiva Comprensivo Edificadora refuerza esta idea, al subrayar que cada interacción es ocasión para comprender al otro y para dejarse transformar por el encuentro (Arboleda-Aparicio, 2019).

En el núcleo del tejido aparece el estrato interior de conciencia, corazón del contexto interior. En él se inscribe el entramado de egocentrismo, inmadurez y mediocridad, pero también la posibilidad de lucidez humilde, apertura al no saber, gratitud, compasión y disposición al cuidado. Las preguntas ganan profundidad: “qué expectativas de reconocimiento guían las decisiones”, “qué temores condicionan la

actuación”, “qué hábitos de autojustificación sostienen prácticas discutibles”, “cómo se recibe la crítica fundamentada”, “en qué medida se incorpora al otro en los procesos de mejora”. Desde la propuesta del continuo estados de ego(centrismo)–conciencia, la educación puede entenderse como tránsito desde configuraciones más egocéntricas hacia estados más complejos y menos centrados en sí, de modo que, en palabras de Caballero (1979), se desarrollen “estados nuevos y superiores de conciencia” (p. 49) que aportan unidad y orientación a la vida personal y colectiva (de la Herrán, 2004, 2005). El Enfoque Radical e Inclusivo sitúa este tránsito en el centro de la tarea pedagógica: se educa cuando se acompañan procesos de reducción del ego y de ampliación de conciencia, no sólo cuando se incrementa el repertorio de saberes (Herrán, 2014, 2016, 2022).

Vista desde esta matriz, una escena escolar deja de interpretarse como incidente aislado y se convierte en síntoma de un sistema completo. La resistencia de parte del profesorado ante cambios evaluativos se vincula con un estrato institucional marcado por culturas de departamento poco dialogantes, con un estrato interaccional donde las reuniones se viven como campos de defensa y ataque y con un estrato interior atravesado por egos profesionales frágiles, miedo a la vulnerabilidad y deseo intenso de control. De manera análoga, cuando familias recurren a herramientas de Inteligencia Artificial para cuestionar decisiones docentes se entrelazan políticas de evaluación que privilegian determinadas métricas, estilos de comunicación escuela–hogar basados en la sospecha y contextos interiores saturados de ansiedad y necesidad de tener razón. En ambos casos, la matriz de estratos permite ver cómo se interpenetran distintos niveles de conciencia y cómo se contagian sus configuraciones.

Intervenir pedagógicamente en este panorama exige algo más que ajustar técnicas o



añadir “programas de valores”. El Enfoque Radical e Inclusivo plantea actuar de manera consciente en todos los estratos mediante procesos de profundización de conciencia que incluyan autoobservación, problematización de automatismos y trabajo sistemático sobre la tendencia egocéntrica, tanto en personas como en grupos (Herrán, 2014, 2016, 2022). La Educación de la Conciencia, formulada en la Pedagogía de la posible evolución humana, propone que estos procesos no ocupen un lugar marginal, sino que se conviertan en eje vertebrador del proyecto formativo orientado al tránsito desde sociedades del egocentrismo hacia sociedades de la conciencia (de la Herrán, 2004, 2009). La Perspectiva Comprensivo Edificadora complementa y equilibra esta orientación al insistir en la comprensión mutua, en la edificación compartida y en el foco ótrico: elevar la conciencia no significa elevarse por encima de los demás, sino aprender a cuidarse y a cuidarlos mejor (Arboleda, 2019). De esta articulación surge una consecuencia nítida: el contexto interior deja de ser un telón de fondo impreciso y pasa a constituirse en objeto explícito de análisis, de cuidado y de transformación pedagógica, sustentado en una teoría de los estados de conciencia y en prácticas concretas que buscan efectivamente elevarlos.

### **1.3 Viñeta<sup>2</sup>: consejo de profesores como espejo del contexto interior**

En una reunión de área con los docentes de la asignatura, el orden del día se abre con un tema que, en apariencia, no va más allá de lo técnico. Un docente con funciones de liderazgo plantea diversificar las evidencias de evaluación en los cursos superiores y propone combinar

<sup>2</sup> En este artículo se emplea el término “viñeta” en un sentido metodológico, para designar una escena narrativa breve, construida a partir de experiencias reales del contexto escolar, pero adaptada y anonimizadas con fines analíticos. La viñeta no pretende ofrecer una descripción exhaustiva ni estadísticamente representativa, sino concentrar en una situación concreta la complejidad de los cuatro estratos contextuales propuestos y hacer visible el entramado del contexto interior que habitualmente permanece implícito.

pruebas escritas con ensayos, presentaciones orales y proyectos creativos, de modo que el perfil de desempeño del estudiantado recoja dimensiones analíticas, comunicativas y creativas. La exposición se acompaña de ejemplos, referencias a criterios institucionales y alusión explícita a demandas externas de calidad que exigen algo más que exámenes de respuesta cerrada. Si se la observa desde la matriz conciencial de cuatro estratos, la escena se sitúa, de entrada, en el plano estructural: marcos evaluativos, políticas de rendición de cuentas y discursos sobre calidad actúan como telón de fondo de una discusión que, en la superficie, parece limitarse a una redistribución de porcentajes.

El desarrollo de la reunión, sin embargo, desmiente pronto la neutralidad de la propuesta. Un sector del profesorado acoge la idea con curiosidad, pide precisiones acerca de la nueva ponderación, indaga por las condiciones de equidad entre grupos e interroga por el tipo de acompañamiento que el departamento podría brindar a quienes se sientan menos seguros con estos formatos. En ese registro, la innovación se percibe como posibilidad compartida. Otro sector responde con resistencia explícita. Una profesora sostiene que “esas cosas resultan útiles en grados menores; en bachillerato se requiere seriedad” y asocia implícitamente creatividad con infancia y falta de rigor. Un colega afirma que “el examen tradicional ha funcionado siempre” y advierte que cualquier alteración del esquema generaría confusión entre estudiantes y familias. Un tercer docente desplaza el foco hacia su biografía profesional: declara sentirse cuestionado, percibe la propuesta como desvalorización de su experiencia y resume su malestar con una frase que condensa sospecha y cansancio: “todo pretende convertirse ahora en proyecto”. En pocos minutos, la escena muestra cómo el estrato institucional, con sus tradiciones y jerarquías, se entrelaza con contextos interiores marcados por el temor



a perder estatus, por el apego a prácticas conocidas y por la dificultad para vivir el cambio como ocasión de crecimiento.

A partir de ese punto el eje de la conversación se desplaza casi sin que nadie lo declare. El análisis pedagógico de los dispositivos evaluativos va quedando relegado mientras ganan centralidad la defensa de trayectorias, las comparaciones tácitas y las heridas departamentales acumuladas. Los silencios se vuelven densos, los comentarios irónicos al margen funcionan como válvulas de escape, las miradas cruzadas comunican más que algunos turnos de palabra. Se activan miedos a perder autoridad, deseos de preservar la propia zona de confort, desconfianzas recíprocas entre quienes se identifican con la innovación y quienes se ven a sí mismos como guardianes de la “seriedad” académica. Desde la matriz de estratos, lo que aflora es una cultura de departamento que premia la homogeneidad, penaliza la discrepancia y sugiere, como mensaje tácito, que conviene no exponerse demasiado ni arriesgar propuestas que puedan ser caricaturizadas como “modas pedagógicas”.

En el estrato interaccional, la escena revela un modo de discutir donde la crítica se interpreta casi de inmediato como ataque y donde las ideas se confunden con las personas que las formulan. Disentir sin herir se vuelve difícil; aceptar el disenso sin levantar murallas también. El contexto interior se hace visible en egos vulnerables, susceptibilidades encendidas, dificultades para escuchar hasta el final y tendencia a responder antes de comprender. La propuesta evaluativa, que podía servir como oportunidad para repensar las exigencias formativas de la etapa y el lugar del estudiantado en el proceso, se transforma en detonante de una pugna identitaria que reactiva recelos antiguos. Inmadurez y mediocridad operan aquí como esa “polución silenciosa” que Herrán (2008, 2009, 2014) describe en otros trabajos:

impregnan el clima escolar y condicionan la comunicación educativa aunque casi nunca aparezcan nombradas.

Leída desde el Enfoque Radical e Inclusivo, la reunión cambia de significado. Más que un desacuerdo desafortunado sobre porcentajes, se presenta como un espejo del ego colectivo y como ocasión para trabajar sobre él: identificar las emociones presentes, poner nombre a los miedos, revisar creencias arraigadas sobre la evaluación y examinar cómo cada docente contribuye, de manera consciente o inconsciente, a reproducir la inmadurez y la mediocridad institucional (Herrán, 2014, 2016, 2022). En ese registro, el consejo de profesores deja de ser un trámite incómodo y pasa a convertirse en material formativo de primer orden: muestra hasta qué punto el estado de conciencia del profesorado “sutura” objetivos, contenidos y métodos, y limita o potencia la profundidad de cualquier innovación.

La Perspectiva Comprensivo Edificadora introduce, sobre este mismo escenario, un giro decisivo hacia lo ótrico. Al preguntar qué significa esta disputa para el estudiantado, cómo se ve afectado por decisiones centradas en la autodefensa adulta o qué lección silenciosa recibe sobre la posibilidad de deliberar sin dañarse mutuamente, el foco ya no se sitúa en ganar el argumento, sino en la edificación compartida (Arboleda, 2019). Esta mirada funciona como filtro: las interacciones docentes se valoran a la luz de quienes no están en la sala, pero resultan directamente impactados por sus acuerdos y desacuerdos. Cuando preguntas de este tipo se incorporan de forma honesta al trabajo departamental, la reunión abandona la lógica de trinchera en la que cada cual protege su territorio y comienza a acercarse a lo que podría llegar a ser: un espacio donde personas adultas se atreven a pensar juntas, a rectificar, a reconocer sus propios límites y a reconstruir, con



otros y para otros, las condiciones del contexto interior en el que educan.

## **II. Crisis contemporánea y eclipse de la conciencia**

### **2.1 Crisis, aceleración y pérdida de la indagación formativa**

En la conversación contemporánea sobre educación y vida social, la palabra *crisis* se ha vuelto casi ubicua, pero adquiere un espesor distinto cuando se observa desde la teoría de los sistemas-mundo: Wallerstein (1998) sostiene que el capitalismo no atraviesa un simple bache coyuntural, sino una crisis estructural generalizada en la que se reblandecen simultáneamente las bases económicas, políticas, sociales, éticas y culturales. De Alba (2007) interpreta este proceso como una fase prolongada de desorden que obliga a replantear horizontes, responsabilidades y formas de convivencia. No se trata, por tanto, solo de curvas macroeconómicas inestables, sino de una transformación de fondo en las maneras habituales de percibir el futuro, de valorar lo importante y de situarse ante lo común.

Cuando este diagnóstico se traslada al ámbito educativo, aparece con claridad la deriva de una racionalidad tecnocrática que tiende a reducir la educación a gestión de aprendizajes y control de resultados, desplazando la pregunta por el *para qué* hacia interrogantes estrictamente instrumentales sobre rendimiento, eficacia y evidencias medibles. Morin (1998) advierte que semejante racionalidad empobrece la mirada, fragmenta la realidad en compartimentos que apenas se comunican y dificulta vincular conocimiento, ética y vida, precisamente allí donde la educación debería encontrar su centro de gravedad. En muchos sistemas escolares, la cuestión de qué merece la pena aprender se diluye en los documentos oficiales y en las conversaciones de claustro, mientras ganan

peso rankings, acreditaciones y baterías de indicadores que acaban por presentarse como equivalentes de la calidad.

A este panorama se suma la crisis cognitiva y ética asociada a la expansión de las noticias falsas y al régimen de la posverdad. Luque (2021) subraya la paradoja de sociedades con largos recorridos de escolarización cuyos integrantes se muestran, sin embargo, notablemente manipulables, agresivos o acríticos en contextos de polarización informativa. En sintonía con este análisis, Rodríguez (2019) describe un escenario en el que la objetividad apenas cuenta para la conformación de la opinión pública, organizada más bien en torno a afectos, creencias y narrativas que se imponen por impacto emocional antes que por contraste argumentativo. La consecuencia es una erosión gradual de la confianza epistémica y social: se resquebrajan los criterios de verdad compartida, se desdibujan las jerarquías de fuentes y el debate público pierde densidad reflexiva.

3 2

Sobre este trasfondo resulta especialmente sugerente la noción de *hipnocracia* acuñada por Xun (2025) para designar un régimen en el que el poder ya no actúa principalmente mediante la fuerza ni a través de la persuasión racional clásica, ni se limita a disciplinar cuerpos en espacios visibles, sino que interviene modulando de forma sistemática estados de conciencia individuales y colectivos. La gestión de emociones, percepciones y marcos de atención se realiza a través de un flujo constante de estímulos digitales, notificaciones, imágenes y pseudo realidades que fragmentan la experiencia cotidiana en burbujas de sentido parciales. Las pantallas permanecen encendidas, los relatos se multiplican sin eje articulador y la obediencia fluye casi sin sentirse, mientras se debilita la posibilidad de sostener una mirada reflexiva común.

Visto desde la Pedagogía, todo este entramado configura algo similar a un eclipse de la conciencia.



La luminosidad de la información aumenta, se refinan los dispositivos, se perfeccionan las plataformas educativas y, sin embargo, se atenúa la capacidad de detenerse, de ponderar, de articular saber, vida y responsabilidad. De la Herrán propone leer esta situación como expresión de un continuo de estados de ego(centrismo)-conciencia, donde predominan formas de conciencia ordinaria fuertemente atravesadas por el ego y escasamente entrenadas para una evolución interior más compleja y menos centrada en sí (de la Herrán, 2005). En ese contexto interior proliferan la ansiedad y la sensación de desbordamiento, junto con la tentación de refugiarse en automatismos que ahorren esfuerzo: delegar decisiones en protocolos, repetir metodologías sin interrogarlas, entregar el propio juicio a indicadores externos. Lo que ocurre en las aulas y en los claustros no queda al margen de esta deriva, sino que tiende a reproducirla, salvo allí donde se trabaja deliberadamente por sostener formas de presencia más conscientes.

## **2.2 Viñeta: teléfonos, instrucciones y lectura sostenida**

Durante las clases de educación media se repite, con ligeras variaciones, una escena que ya casi nadie percibe como extraordinaria. El profesorado propone una actividad en varios momentos sucesivos: lectura de un texto breve, respuesta a consignas de análisis, discusión en pequeños grupos y cierre colectivo con puesta en común. Las instrucciones se explican paso a paso, se proyectan en la pantalla, se reformulan oralmente ante las dudas y, a veces, incluso se entregan también por escrito. Sin embargo, al concluir el tiempo previsto, una parte considerable del grupo entrega trabajos incompletos, responde a preguntas que pertenecían a otra actividad o deja sin abordar justamente los puntos que daban sentido a la tarea. La impresión inicial es de desconcierto: todo estaba dicho, todo estaba a la vista, pero

una porción importante de la clase parecía habitar en otro lugar.

Cuando el profesorado indaga qué ha sucedido, afloran explicaciones conocidas. Algunos estudiantes alegan que las instrucciones resultaban demasiado largas, otros dicen que no alcanzaron a leerlas con calma y no falta quien confiesa que asumió que esta actividad era “igual a la anterior”. Si la conversación no se interrumpe ahí y se pregunta por la noche previa, aparecen elementos que conectan con la hipnocracia descrita antes: muchos reconocen haber dormido cuatro o cinco horas tras permanecer conectados hasta tarde, saltando de una red social a otra, consumiendo videos encadenados o jugando en línea. La memoria de lo ocurrido durante la explicación inicial se puebla de escenas breves: miradas que van y vienen entre la pizarra y la pantalla del teléfono, mensajes enviados a toda velocidad, notificaciones consultadas justo cuando se estaba aclarando un paso clave. Incluso cuando se pide guardar los dispositivos, estos reaparecen al poco rato, escondidos entre las piernas o tras la tapa entreabierta de un cuaderno.

Las respuestas adultas ante este escenario tampoco siguen una única línea. Algunas profesoras optan por medidas expeditivas: recogen los teléfonos en una caja al entrar y los devuelven al salir, confiando en que la supresión del estímulo aliviará el problema. Otros docentes apelan sobre todo a la norma y al deber: prohíben de forma tajante el uso de dispositivos y esperan que la orden se cumpla sin necesidad de mayores mediaciones. No falta un tercer grupo que, cansado de la batalla cotidiana, adopta una postura cercana al *laissez faire* y se limita a advertir, cada cierto tiempo, de los riesgos del uso excesivo de pantallas, con la esperanza de que la vida se encargue de educar. Entre la prohibición rígida, el sermón moralizante y la indiferencia resignada, la escena parece



dar la razón a Gramsci (1981) cuando hablaba de una renuncia de los mayores a educar a los jóvenes: el campo formativo queda, de hecho, abandonado a la inercia, al mercado y a los algoritmos.

Si se coloca sobre este cuadro la lente del *habitus*, las disposiciones duraderas de ser y valorar de las que habla Bourdieu (1998) aparecen con nitidez. El estudiantado llega al aula con habitus moldeados en un entorno hipnocrático: acostumbrado a la gratificación inmediata, a la circulación constante entre estímulos y a una atención fragmentada. El profesorado, por su parte, encarna habitus profesionales que oscilan entre la resignación, el control, la queja o la nostalgia por un tiempo en el que, supuestamente, se leía más y se obedecía mejor. En ese cruce, la escena de clase corre el riesgo de convertirse en una coreografía repetida: la realidad del aula se disuelve en pseudo realidades digitales que compiten en ventaja con cualquier tarea que exija demora, mientras la escuela carece de categorías para tratar el problema como cuestión pedagógica, y no solo como asunto disciplinario.

Mientras se mantenga una interpretación centrada exclusivamente en el interés o en la fuerza de voluntad del alumnado, todo parece reducirse a una moral del esfuerzo individual: habría estudiantes responsables y otros perezosos, algunos capaces de concentrarse y otros “incapaces” por temperamento. Cuando, en cambio, se introduce la categoría de hipnocracia y se vincula la escena con el continuo estados de ego(centrismo)-conciencia, el significado se desplaza. Lo que ocurre deja de leerse como suma de fallos personales y empieza a reconocerse como expresión de un contexto interior debilitado para sostener la concentración y el esfuerzo en un medio explícitamente diseñado para interrumpir. En ese clima, una consigna mínimamente extensa se percibe como obstáculo desproporcionado,

cualquier actividad que exige espera se vive como carga intolerable y la tentación de buscar atajos, incluida la delegación de la comprensión en herramientas de Inteligencia Artificial, aumenta tanto en quienes aprenden como en quienes enseñan. La escena, así reinterpretada, no solo denuncia los límites del hábito de lectura, sino que invita a pensar la formación como entrenamiento consciente de la presencia en un tiempo que organiza sistemáticamente su dispersión.

### **2.3 Atención, gratificación inmediata y mediocridad organizada**

Cuando se observa la autorregulación desde la psicología, aparece con bastante claridad que la capacidad de demorar la gratificación, modular impulsos y regular emociones prepara decisiones más ajustadas y aprendizajes más hondos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Mischel, Shoda, & Rodriguez, 1989; Baumeister & Vohs, 2004). La cultura de la inmediatez empuja en dirección contraria: comprime los tiempos, convierte la espera en obstáculo, sustituye silencios y vacíos fértils por estímulos continuos y tiende a sospechar de todo aquello que exige lentitud, revisión o repetición con sentido. Bajo ese régimen temporal, las condiciones para entrenar la demora, la paciencia o la atención sostenida se erosionan de forma sistemática.

Dentro de este marco, la escuela oscila entre la defensa de ciertos principios y su adaptación pragmática a un umbral atencional menguante. En los discursos oficiales se subrayan el esfuerzo, la autonomía y la responsabilidad, pero en las prácticas cotidianas se simplifican instrucciones hasta el borde de la trivialidad, se trocean tareas en fragmentos tan pequeños que el sentido global se difumina, se recortan lecturas para evitar deserciones y se rebajan expectativas de estudio autónomo. Las ayudas, concebidas en un inicio como soporte para quienes encontraban



mayores dificultades, se generalizan y acaban consolidando una dependencia estructural. De este modo se va configurando lo que aquí se denomina *mediocridad organizada*: dispositivos didácticos ajustados al umbral de atención más bajo, un currículo real que se acomoda a lo que parece posible en lugar de fortalecer las capacidades que permitirían expandir ese posible.

Leída en clave de educación de la conciencia, tal como la formula de la Herrán (2005) y desarrollan trabajos recientes sobre evolución interior (Franco-Llanos, 2024), esta deriva no es solo un problema metodológico, sino una renuncia a tratar el continuo de estados de ego(centrismo)–conciencia como contenido formativo de primer orden. La educación ordinaria, incluida la universitaria, se concentra en el tramo que va de la problemática a la normalidad-adaptación: busca corregir déficits, asegurar estándares mínimos, certificar competencias. Queda casi intacto el segmento que se extiende desde esa normalidad hacia la posible evolución interior, donde se sitúan procesos de autoconocimiento profundo, maduración y transformación evolutiva de la persona. Cuando ese tramo se descuida, la educación se vuelve eficaz para gestionar competencias, pero pobre para acompañar cambios en la forma de ser y de estar en el mundo.

A este paisaje llegan las tradiciones de atención plena con un repertorio de prácticas aparentemente modestas. Nhat Hanh (1975) ha mostrado que ejercicios breves de respiración consciente, observación corporal y cultivo de la compasión pueden estabilizar la atención y abrir la sensibilidad ética incluso en contextos cotidianos de alta presión. Integradas con criterio en la vida escolar, estas prácticas se asemejan a pequeños laboratorios de presencia: instantes previos a una lectura, una discusión o un examen en los que el grupo toma contacto con su respiración, reconoce su nivel de agitación,

identifica en qué estado interior llega a la tarea y se dispone de otro modo a afrontar lo que se le propone.

En este contexto, el Enfoque Radical e Inclusivo añade una capa interpretativa decisiva. No se trata solo de “relajarse” o de mejorar la concentración, sino de aprovechar esas pausas para observar automatismos del ego (Franco Llanos, 2024), rutas habituales de dispersión y formas de resistencia al esfuerzo que aparecen tanto en estudiantes como en docentes, y someterlas a un trabajo sistemático de reducción del egocentrismo y de profundización de conciencia (Herrán, 2014, 2016, 2022). La pausa consciente permite advertir la tentación de mirar el teléfono en mitad de una explicación, el impulso de responder con irritación a una pregunta reiterada o la tendencia a etiquetar con rapidez a quien interrumpe o se dispersa. La Perspectiva Comprensivo Edificadora (Arboleda, 2019) desplaza, además, el foco hacia lo ótrico: la atención se vuelve relacional cuando se orienta a comprender al otro, escuchar un relato ajeno sin apresurarse a corregirlo, acoger una emoción torpemente expresada, seguir con respeto el argumento de quien piensa distinto y se esfuerza por hacerse entender.

Nada de esto queda en el plano de los principios abstractos si se traduce en gestos concretos y sostenidos. Comenzar algunas clases con pausas breves de respiración guiada; pedir que, antes de iniciar una tarea, el grupo subraye los verbos de las consignas y reconstruya en voz alta lo que se espera; fragmentar lecturas extensas en tramos manejables con momentos de recapitulación compartida; levantar en conjunto mapas de lo que se ha comprendido y de lo que aún permanece borroso. Cada uno de estos movimientos actúa sobre el contexto interior tanto como sobre el rendimiento observable: fortalece el “músculo” atencional, inaugura otra relación con el tiempo y con la tarea y abre un espacio en el que la escuela deja de acomodarse



pasivamente a la hipnocracia dominante para ensayar, en cambio, una ecología distinta de presencia, juicio y cuidado compartido.

### **III. Axiología, política y microfísica del aula: alfabetizar el poder en clave ótrica**

#### **3.1 Valores en cartel, valores en conflicto**

Al recorrer los pasillos de muchos centros educativos se multiplican las mismas palabras, impresas en vinilos o carteles vistosos: respeto, responsabilidad, empatía, justicia, solidaridad. Estas voces reaparecen en los proyectos educativos, en los planes de convivencia y en los reglamentos internos, hasta el punto de formar un auténtico “paisaje axiológico” escolar. Sin embargo, la experiencia cotidiana de aula sugiere que la densidad real de un valor no se juega en la superficie del cartel, sino en la manera en que orienta decisiones difíciles, organiza prioridades y deja huellas concretas en los vínculos. A menudo se apela a fórmulas como “actuar éticamente” o “guiarse por valores ético-morales” sin explicitar qué se entiende por ética ni qué valores están efectivamente en juego, lo que conduce a un uso inflacionario del vocabulario valorativo y al mismo tiempo, a una notable pobreza conceptual.

Esta confusión se agrava cuando en el discurso pedagógico, se emplean indistintamente términos como axiología, ética y moral, como si nombraran lo mismo. La tradición filosófica ha mostrado que no es así. Desde comienzos del siglo XX, el término axiología designa el estudio o teoría de los valores, primero circunscritos al ámbito moral y espiritual, como subrayaba Lapie al hablar de “ciencia del valor moral” (Lapie, 1902) y posteriormente ampliados hacia una teoría crítica de la noción de valor en general (Lalande, 1967). Esta ampliación vino acompañada de un debate sobre su estatuto epistemológico: se discutió si la axiología debía situarse en la metafísica, en la ética, en

la estética o si, como pretendía Löwe, podía llegar a integrar lógica, ética y metafísica bajo la primacía del valor (Frondizi, 1986; Fermoso, 1985). En paralelo, la ética se consolidó como indagación sobre el deber ser de la acción humana y la moral se entendió como el conjunto histórico de costumbres y normas vigentes en una comunidad. La reflexión ética toma la moral como objeto, la examina críticamente y se pregunta qué merece conservarse y qué debe transformarse. Cuando se desdibujan estos planos, se obtienen exhortaciones bienintencionadas pero conceptualmente débiles, incapaces de sostener una educación rigurosa en valores.

Este esfuerzo de clarificación puede enriquecerse con una lectura genealógica de la moral. Nietzsche mostró que lo que hoy se presenta como moral “natural” es el resultado de una larga lucha entre fuerzas: la moral de señores, asociada a la afirmación vital y la moral de esclavos, vinculada a la resentida condena de esa misma vitalidad desde la posición del débil (Nietzsche, 2000). El ideal ascético, que consagra la renuncia y la obediencia como virtudes supremas, termina por limitar la vida al convertir en culpa aquello que desborda, se afirma o crea. Bajo esta luz, la moral cristiana tradicional puede funcionar como dispositivo de domesticación que sospecha de la iniciativa, penaliza el exceso creador y premia la docilidad. Muchos adolescentes reaccionan frente a estos códigos heredados apropiándose de forma parcial de una “moral de señores”: reivindican su individualidad, se rebelan contra normas percibidas como hipócritas o asfixiantes, pero con frecuencia lo hacen en clave marcadamente egocéntrica, sin atención suficiente a los otros ni a las consecuencias de sus actos. Savater (1991), en un registro contemporáneo y divulgativo, recuerda en *Ética para Amador* que la ética no se reduce a obedecer mandatos recibidos, sino que puede pensarse como una reflexión teleológica sobre la vida buena,



capaz de interrogar e incluso de rebelarse frente a determinadas morales para ampliar la consideración por los demás. La distinción entre moral como conjunto de normas heredadas y ética como examen crítico de lo que vale la pena hacer y ser otorga a la escuela un encargo específico: además de transmitir códigos morales debe abrir espacios donde esos códigos puedan discutirse, revisarse y reordenarse a la luz de proyectos de vida más conscientes y más atentos a la alteridad (Arboleda, 2018).

La entrada de la axiología en el campo pedagógico ha añadido nuevos matices que influyen en la discusión frente a la pregunta filosófica por la naturaleza y la objetividad de los valores. La Pedagogía se ve obligada a preguntar cómo educar en ellos, de qué manera se forma la capacidad valorativa del sujeto y qué procesos permiten integrar referencias axiológicas en la configuración de la persona (Marín Gracia, 1987). Ya lo había enunciado Núñez Cubero (1984) al insistir en que toda educación remite a finalidades que otorgan sentido a la existencia individual y colectiva, finalidades que no pueden reducirse a conquistas materiales sin caer en un pragmatismo estéril. En esta línea, Escámez (1986) y Fermoso (1985) conciben los valores como motivos y criterios de conducta, referencias que dinamizan las energías personales y permiten juzgar la vida. Rokeach (1979) también añadió que la conducta humana encuentra su última justificación en la tensión entre autoestima y comportamiento moral, lo que vincula directamente el mundo de los valores con el equilibrio psíquico y emocional. Desde esta perspectiva, hablar de axiología educativa o de “pedagogía axiológica” no implica inventar “otro tipo” de valores, sino reconocer que la educación trabaja con ellos desde objetivos propios: la formación de patrones de conducta suficientemente estables para ofrecer orientación, pero lo bastante flexibles para no bloquear los cambios internos y externos que atraviesan la biografía.

Cuando estas discusiones se trasladan al terreno escolar, el valor deja de aparecer como etiqueta abstracta y se manifiesta como criterio en conflicto. Scheler (2001) distinguió entre valores sensibles, vitales, espirituales y religiosos, e insistió en que toda jerarquía valorativa implica preferir unos bienes sobre otros. Nussbaum (2010), desde otra tradición, mostró que las emociones poseen una dimensión política y que la educación democrática exige formar ciudadanos capaces de cuidar la dignidad humana precisamente cuando se enfrentan a conflictos de valores. En la práctica, esto significa que la docencia no se limita a proclamar el “respeto” o la “justicia”, pues debe ayudar a decidir por ejemplo, si se prioriza la seguridad o la inclusión, la protección de la intimidad o el deber de cuidado ante un riesgo, la lealtad a un amigo o la responsabilidad frente al grupo. Cada decisión reordena la escala de valores efectiva, más allá de los lemas impresos.

En el aula estas tensiones adoptan la forma de dilemas encarnados porque aparecen, por ejemplo, cuando un estudiante comparte información sensible sobre un compañero y el docente debe elegir entre comunicarla a instancias superiores o preservar la confianza establecida. Cuando una norma de evaluación se revela injusta en un caso concreto y se plantea la disyuntiva entre aplicarla de manera rígida o revisarla públicamente; cuando una corrección de calificaciones implica reconocer un error propio ante el grupo y arriesgar parte del prestigio profesional. La retórica institucional puede seguir hablando de “valores de responsabilidad y justicia” pero la formación sensible se decide en la manera en que se ponderan esas fuerzas y se asumen las renuncias asociadas a cada opción. En ese punto, los valores abandonan el plano psicológico o meramente declarativo y se convierten, en términos de Frondizi (1986), en algo irreductible a cosas, vivencias o esencias porque se revelan como valores en acto.



Sobre este fondo axiológico se proyecta una crisis más amplia de la educación. De la Herrán (2024) ha señalado que buena parte del discurso pedagógico contemporáneo padece una suerte de amnesia: la reflexión sobre fines, valores y proyectos de humanidad ha sido desplazada por una psicologización que privilegia el aprendizaje entendido como proceso individual y por una tecnificación que reduce la tarea escolar a gestión de competencias (Herrán, 2005, 2008, 2014). Investigaciones sobre historia de la educación han mostrado fenómenos convergentes: la centralidad de la Pedagogía, la ética y la política se ha visto desgastada por enfoques que sobrevaloran lo metodológico y lo procedural, relegando los juegos fundantes de socialización y sentido (Zuluaga et al., 2014; Bonilla, 2016; Berlanga, 2020; Pla, 2023; Ortiz, 2024). En este clima, la Pedagogía posmoderna descrita por Fullat, centrada en “la dicha inmediata” de los educandos y la hipnocracia digital tienden a privilegiar el “estar bien” sin formular con rigor la pregunta por qué tipo de bienestar, para quiénes y a qué precio.

Si se incluye en el análisis el Enfoque Radical e Inclusivo, el campo de los valores se revela atravesado por la presencia del ego. El deseo de quedar bien con una parte de la comunidad, el temor a entrar en conflicto, la inclinación a favorecer a quienes se perciben como más afines, la tendencia a blindar el propio prestigio profesional antes que el bien del conjunto funcionan como filtros que condicionan cualquier decisión axiológica. La proclamación de la justicia puede coexistir con prácticas de favoritismo, la defensa de la responsabilidad con la evitación sistemática de reconocer errores y la apelación al diálogo con reuniones donde la discrepancia se vive como amenaza personal. La Perspectiva Comprensivo-Edificadora incorpora, en este punto, la pregunta ótrica que desestabiliza las autojustificaciones: qué experiencia está viviendo el otro en este dilema, cómo se ve afectado quien tiene menos poder

o menos voz, qué interpretación de la justicia construye el estudiantado a partir de lo que observa en la actuación adulta.

A la luz de estas perspectivas, la educación ética se aleja tanto del moralismo exhortativo como del relativismo cómodo y se acerca a una práctica de análisis situado y complejo. Desde la lógica de la complejidad, que integra contradicción, diálogo y principio de identidad, Morin (1998) recuerda que toda observación es parcial y que la incertidumbre forma parte de la condición humana. Cada conflicto de aula se convierte entonces en un nodo donde convergen sistemas de valores, posiciones de poder, historias personales y estructuras institucionales. De ahí que las discusiones ya no puedan limitarse a sermones genéricos sobre “el respeto”, sino que requieran reconstruir casos concretos, identificar valores en conflicto, explorar sesgos egocéntricos y preguntar explícitamente por la experiencia de quienes resultan más vulnerables. En ese tránsito, el valor abandona el cartel y entra en el relato de aula, en la argumentación y en las decisiones compartidas, preparando el terreno para una alfabetización del poder en clave ótrica que la siguiente sección abordará desde la microfísica cotidiana del aula.

### **3.2 Leer el aula desde los lentes de Weber, Gramsci y Foucault**

Cuando la reflexión pedagógica se abre al análisis del poder, lo que en un primer momento podría parecer un asunto lejano, reservado a la teoría política o a la sociología del Estado, se revela de inmediato como una clave para leer la vida cotidiana de la escuela. Si el centro educativo se concibe, con Morin (1998), como un sistema complejo que recibe informaciones, se autorregula y busca equilibrios siempre inestables, entonces la distribución de la palabra, del reconocimiento y de la autoridad deja de ser un asunto estrictamente organizativo: forma



parte de la homeostasis del sistema y de los mecanismos mediante los cuales se reproducen, o se transforman, los habitus que sostienen la cultura escolar.

En este marco, la perspectiva weberiana ofrece un primer ángulo de lectura donde más que definir la política solo como gestión del Estado, Weber (1991) la concibe como participación en el poder e influencia sobre el rumbo de la colectividad, apoyada en diversas fuentes de legitimidad: tradicional, carismática y legal-racional. Trasladada al aula, esta tipología permite preguntar de qué se alimenta la autoridad docente: de la costumbre condensada en expresiones como “siempre se ha hecho así”; de rasgos personales percibidos como carisma; o del respaldo de normativas, reglamentos y dispositivos evaluativos que otorgan a ciertas decisiones un aire de inevitabilidad. La conocida tensión entre ética de la convicción y ética de la responsabilidad introduce una fisura fecunda: hay prácticas educativas que se justifican en nombre de principios irrenunciables como por ejemplo “a los estudiantes hay que exigirles”, “la disciplina no se negocia” y otras que se pliegan a demandas inmediatas “no conviene contrariar a las familias”, “es mejor no generar conflictos” sin considerar sus efectos formativos a largo plazo. El aula aparece así como un espacio donde esa tensión se reproduce, a menudo sin ser nombrada.

Cuando se desplaza el foco desde la legitimidad hacia la construcción del consenso, la lente gramsciana afina el diagnóstico. El Estado, recordaba Gramsci (1981), no se sostiene únicamente en la coerción, sino en una hegemonía que se construye en instituciones aparentemente “neutras” como la escuela, la familia o los medios de comunicación. La selección de contenidos curriculares, los criterios de evaluación, la figura de estudiante “modelo” que se premia y las formas de reconocimiento simbólico participan de esa hegemonía. Un

currículo que sitúa en el centro ciertos saberes y relega otros a los márgenes, una institución que recompensa de manera sistemática la puntualidad, la obediencia y la adaptación a la cultura dominante mientras desconfía de formas alternativas de participación, está delineando una imagen de ciudadanía y de mundo egocéntrica. El discurso de neutralidad que acompaña muchas de estas decisiones contribuye, paradójicamente, a oscurecer su dimensión política y alimenta lo que algunos autores describen como un “apagón pedagógico”: la pérdida de un proyecto ético-político explícito para la educación, sustituido por un lenguaje tecnocrático de competencias, indicadores y resultados.

Si Weber y Gramsci ayudan a interrogar las grandes arquitecturas del poder, Foucault (1979) desplaza la mirada hacia las tramas capilares que atraviesan cuerpos, horarios, espacios y discursos. Bajo esta lupa, el aula se asemeja a un laboratorio donde se ensayan microfísicas de poder: la disposición de los pupitres, el control de los dispositivos digitales, la gestión de los turnos de palabra, el modo de pedir silencio, la forma de devolver una prueba, el rango de sanciones posibles y el tono en que se aplican enseñan, sin necesidad de explicitarlo, qué se considera obediencia, qué se percibe como desafío, quién cuenta y quién queda en la periferia. El poder se vuelve asfixiante cuando actúa de forma implícita, cuando los mecanismos que lo sostienen permanecen invisibles y naturalizados. En cambio, gana potencial educativo consciente cuando se hace explícito, se somete a argumentación y se integra como contenido de reflexión del propio grupo: “¿por qué nos sentamos así?”, “¿quién habla más y por qué?”, “¿qué significa realmente ‘faltar al respeto’ en esta clase?”.

Tomadas en conjunto, estas tres lentes permiten concebir la Pedagogía desde una complejidad que va más allá de la técnica de enseñanza o lo



que llamamos enseñabilidad. Durkheim (1990), Dewey (1961) y Freire (1970) coincidieron, desde tradiciones distintas, en que la educación no puede reducirse a instrucción: es una práctica prescriptiva que propone fines y medios para transformar lo existente en dirección a un mundo más habitable. La pregunta por el “para qué educar” (ética del fin) y la indagación por los móviles efectivos de la acción (ética del deseo) convergen aquí con los análisis de Weber, Gramsci y Foucault en una cuestión decisiva: ¿qué tipo de sujetos y de sociedad se están configurando desde nuestras prácticas de aula? La noción de hegemonía ayuda a advertir qué visiones del mundo se reproducen bajo la apariencia de neutralidad; la microfísica foucaultiana invita a revisar cada detalle de la vida cotidiana del aula; la problemática weberiana de la legitimidad obliga a preguntarse qué sostiene, en realidad, la autoridad que ejercemos.

Cuando este entramado se pone en diálogo con el Enfoque Radical e Inclusivo y con la Perspectiva Comprensivo-Edificadora, alfabetizar en poder deja de significar únicamente “explicar teorías” para convertirse en un ejercicio doble: observar cómo el ego se cuela en el uso de la autoridad y al mismo tiempo, desplazar la mirada hacia la experiencia de quienes tienen menos voz. Leer, nombrar y transformar las relaciones de poder que atraviesan la escuela equivale, en este sentido, a formar sujetos capaces de hacerse cargo de sus propios automatismos y de considerar, desde la otredad, qué efectos producen sus decisiones en los demás. Esa alfabetización del poder introduce en la microfísica del aula un grado mayor de conciencia y abre la posibilidad de que la autoridad deje de ser mera imposición para convertirse en responsabilidad compartida.

### **3.3 Ejemplos viñeta: familias, IA y legitimidad del reclamo**

En el intercambio cotidiano de correos entre familias y profesorado empieza a instalarse

un nuevo tipo de escena. Una madre solicita copia del examen, transcribe las respuestas de su hijo en una herramienta generativa de IA y al cabo de unos minutos, envía un mensaje cuidadosamente redactado: adjunta el informe automatizado, subraya los fragmentos donde la herramienta “valida” la pertinencia de las respuestas y concluye que, “según este modelo de IA, la producción se ajusta a la rúbrica y merece una calificación más alta”. El tono del correo apela a una supuesta neutralidad tecnológica, como si la máquina se situara por encima de la interpretación docente y pudiera arbitrar, desde una distancia objetiva, quién tiene razón.

Si se descompone esta escena con la matriz de los estratos contextuales, la complejidad se vuelve más nítida. En el plano estructural, asoma una cultura evaluativa donde la nota funciona como puerta de acceso a oportunidades futuras y se convierte en indicador casi exclusivo de éxito. Las políticas de rendición de cuentas, los sistemas de admisión y los informes comparativos alimentan la idea de que cada décima resulta decisiva. En el estrato institucional, la relación escuela-familia aparece atravesada por desconfianzas acumuladas, expectativas de resultados crecientes y un clima donde la calificación pesa más que la conversación pedagógica. En el estrato interaccional, el diálogo se desplaza de la comprensión del proceso de aprendizaje hacia el intercambio de dictámenes técnicos: el docente apela a la rúbrica, la familia se ampara en el informe de IA y la discusión se libra entre documentos que reclaman autoridad. En el contexto interior, por último, se cruzan miedos y deseos: la necesidad de tener razón, el temor a reconocer errores, la dificultad para soportar la sensación de injusticia y la preocupación por no perder prestigio profesional o parental.

Leída desde las teorías del poder, la irrupción de la IA en este tipo de conflictos no es un detalle



menor y adquiere la posición de “amo” frente al humano “esclavo”. La herramienta deja de ser un recurso de apoyo y se alza como nueva autoridad simbólica: su respuesta, presentada en lenguaje formal y con apariencia de objetividad, pretende solventar la controversia. El riesgo consiste en convertir la evaluación en un litigio tecnicificado donde se enfrentan informes automatizados y juicios docentes, mientras el estudiante queda reducido a objeto de disputa, casi ausente de la conversación. La hipnocracia se filtra en este movimiento: resulta más cómodo acogerse al veredicto instantáneo del dispositivo que sostener el esfuerzo de una deliberación compartida, lenta y argumentada, orientada por fines formativos. La discusión sobre criterios, procesos de mejora y acompañamiento se ve desplazada por la pugna entre “dictámenes” que compiten por legitimidad.

El Enfoque Radical e Inclusivo propone dar un giro a la lectura de esta escena. En lugar de reducirla a un choque puntual entre familia y profesorado, invita a tratarla como ocasión para observar el ego en acción: cómo se activa la necesidad de quedar a salvo, de defender la propia imagen de “buen docente” o de “madre responsable”, cómo se recurre a tecnicismos para blindarse frente al otro y evitar la exposición de la propia vulnerabilidad. Una revisión honesta de estos automatismos permite reconocer que la dependencia acrítica del informe de IA y el refugio exclusivo en la rúbrica comparten un mismo trasfondo: el miedo a abrir un espacio dialógico donde nadie controla del todo el resultado.

Cuando esta mirada se combina con la Perspectiva Comprensivo-Edificadora, el foco termina por desplazarse de manera decisiva. La pregunta ótrica reordena las prioridades: ¿cómo vive el estudiante este conflicto?, ¿qué aprende sobre justicia, autoridad y error al verse convertido en campo de batalla de informes enfrentados?, ¿qué posibilidades de

edificación compartida se pierden cuando cada parte se aferra a su posición sin preguntarse qué necesita realmente quien aprende?. Bajo esta luz, la escena deja de ser un disputa sobre décimas y se convierte en un espacio para reconstruir la relación entre escuela y familias en torno a la pregunta formativa: ¿qué se pretende al evaluar?, ¿cómo se acompaña el error?, ¿qué lugar ocupa la rectificación de un diálogo argumentado?.

En contextos donde se logra abrir esta conversación, la IA recupera su lugar de herramienta subordinada. Puede ayudar a revisar redacciones, a señalar incoherencias o a ofrecer ejemplos adicionales, siempre que se expliciten sus límites y se mantenga clara la responsabilidad pedagógica de la decisión final. Un encuentro presencial o virtual en el que se comparten la rúbrica, se contrasten criterios, se expliquen las razones de la calificación y se admita la posibilidad de corregir errores cuando los haya, fortalece la confianza mutua y muestra al estudiante que la evaluación no es un veredicto inapelable, sino un proceso perfectible. En ese escenario, la disputa inicial, lejos de cerrarse en un cruce de informes, puede transformarse en aprendizaje conjunto sobre las nuevas formas de autoridad y sobre la necesidad de leer críticamente tanto las rúbricas como las respuestas de la máquina y las propias reacciones emocionales.

### **3.4 Microprácticas de alfabetización del poder**

Convertir el poder en objeto de estudio exige incorporarlo explícitamente al currículo y tratarlo como dimensión transversal de la convivencia. Desde la lógica de la complejidad, ello supone reconocer que toda lectura de lo que ocurre en el aula es situada: depende del lugar que se ocupa, del tiempo en que se observa y de la información disponible (Morin, 1998). La alfabetización del poder se representa, entonces,



en microprácticas discretas que caben en la vida ordinaria del centro y que amplían la conciencia sobre cómo operan las relaciones de fuerza en escala micro.

**a) Cartografiar la palabra y las relaciones**

Registrar durante varias sesiones los turnos de intervención, las interrupciones y los silencios ofrece un primer laboratorio de poder: la simple visualización de quién habla mucho, quién casi nunca toma la palabra y quién interrumpe a quién abre una conversación sobre distribución de voz, reconocimiento y marginación. A partir de estos datos pueden construirse, con ayuda del grupo, mapas de interacción que muestren quién ocupa el centro simbólico de las conversaciones y quién queda en los márgenes. El análisis de estos mapas permite identificar habitus de género, clase o rendimiento que se reproducen sin ser nombrados (Bourdieu, 1991). Desde el Enfoque Radical e Inclusivo, este ejercicio invita a docentes y estudiantes a observar también sus propios automatismos egocéntricos (tendencia a acaparar la palabra, a invisibilizar ciertas voces) y a someterlos a revisión consciente. La Perspectiva Comprensivo-Edificadora desplaza el foco hacia lo ótrico: el mapa no se usa para señalar culpables, sino para preguntarse quién queda sistemáticamente sin ser escuchado y cómo el grupo puede edificarse mutuamente redistribuyendo voz y atención.

**b) Releer normas y conflictos con la matriz de estratos**

Tomar artículos concretos del reglamento, exemplificar sus efectos en situaciones reales y proponer modificaciones argumentadas convierte

las normas en objeto de reflexión compartida y no solo de obediencia. De modo similar, analizar conflictos disciplinarios recientes con la matriz de cuatro estratos (estructural, institucional, interaccional e interior) ayuda a pasar de explicaciones centradas en “culpables individuales” a lecturas más complejas, donde se hacen visibles las políticas, las culturas de centro, las dinámicas relacionales y los estados de conciencia que intervinieron en lo ocurrido. Esta relaboración del conflicto constituye un espacio privilegiado de alfabetización del poder: se discute quién decide, con qué criterios, a quién protegen las normas y quién queda desatendido. Desde el Enfoque Radical e Inclusivo se sugiere aprovechar estos análisis para observar el propio miedo a perder control, la tentación de sancionar por orgullo herido o la tendencia a justificarse sin revisar decisiones. La Perspectiva Comprensivo-Edificadora además orienta el proceso hacia la reparación y el cuidado: el objetivo no es “ganar” el conflicto, sino reconstruir vínculos y condiciones de justicia percibida, de modo que la comunidad salga fortalecida y no humillada (Tronto, 2013).

**c) Entrenar la deliberación y desenmascarar las influencias**

Simulaciones de asambleas, actividades tipo modelo ONU, entre otros, consejos de curso o reuniones de delegados permiten distinguir, en la práctica, entre argumentos, amenazas veladas, chantajes emocionales o intentos de manipulación. Tras la actividad, el grupo puede analizar qué intervenciones abrieron el diálogo y cuáles lo clausuraron, qué expresiones apoyaron la búsqueda de acuerdos y



cuáles se apoyaron en el miedo o en la vergüenza. Este tipo de ejercicio hace visible la microfísica del poder descrita por Foucault (1979): gestos, tonos, silencios y fórmulas retóricas que orientan el campo de lo decible. Integradas en la vida del aula, estas prácticas se acompañan de momentos breves de autoindagación, donde cada participante examina su propio modo de ejercer influencia, sea desde el rol docente o estudiantil y abre el espacio para reconocer si sus deseos de prestigio, aceptación o control inciden en la conversación. Dentro de esta dinámica, El Enfoque Radical e Inclusivo convierte esta autoobservación en parte aplicada del currículo de conciencia, mientras que la Perspectiva Comprensivo-Edificadora recuerda que la finalidad última no es sofisticar estrategias de poder, más sí aprender a usarlas de manera responsable en beneficio de quienes se encuentran en posiciones más vulnerables. Cuando estas microprácticas se sostienen en el tiempo, la alfabetización del poder pasa de ser un tema periférico a convertirse en núcleo de la formación ética-política y el contexto interior se vuelve objeto explícito de cuidado y transformación compartida.

#### **IV. IA, yo *informacional* y lucidez humilde: escenas de conflicto interior**

##### **4.1 La IA como espejo del ego docente**

Cuando el profesorado conversa hoy sobre Inteligencia Artificial en educación, la discusión suele girar en torno a tres ejes recurrentes: el plagio, las competencias digitales y el rediseño de la evaluación. Se multiplican las preguntas sobre cómo detectar trabajos generados por máquinas, qué destrezas tecnológicas necesitan

los docentes y qué transformaciones requieren las pruebas tradicionales. Esta agenda de necesidades es ineludible, pero deja a la sombra otra dimensión que incide directamente en el contexto interior: el modo en que la IA pone en evidencia tendencias del ego profesional que antes permanecían discretamente ocultas, como la necesidad de eficacia inmediata, el deseo de impresionar con materiales impecables o la evitación de la incomodidad que produce reconocer lagunas teóricas y metodológicas propias.

Tras ese uso intensivo de herramientas generativas se despliegan infraestructuras inscritas en economías de extracción de datos y en lógicas de control que reconfiguran el trabajo y la vida cotidiana, tal como ha mostrado Crawford (2021). A la vez, la tentación de delegar en dispositivos técnicos conversaciones que exigen presencia humana, responsabilidad y vulnerabilidad empobrece la relación con los otros y con uno mismo (Turkle, 2015). Trasladadas al ámbito escolar, estas señales se concretan en prácticas que sustituyen reflexión pedagógica por automatización: generación casi automática de rúbricas, secuencias didácticas, comentarios de evaluación, informes para familias o actas de reuniones, revisados de forma superficial y en ocasiones, firmados con una comprensión parcial del sentido formativo de lo que se comunica.

Sobre este telón de fondo se perfila lo que cabe llamar un *yo informacional docente*: una identidad apoyada en productos textuales y métricas pulidas por la IA, capaz de proyectar solvencia, rapidez y dominio técnico incluso cuando la elaboración pedagógica de fondo continúa en construcción. Cuanto más descansa el docente en estos artefactos para sostener su imagen, más aumenta el riesgo de que la autopercepción quede capturada por lo que se muestra hacia fuera y más se reduce el espacio



disponible para una autoindagación honesta acerca de lo que realmente se sabe, de lo que aún se ignora y de las tensiones no resueltas de la propia práctica.

Leído desde el Enfoque Radical e Inclusivo, este fenómeno puede comprenderse como manifestación del ego pedagógico. La IA ofrece al profesorado la posibilidad de presentarse como sujeto que domina el currículo, produce materiales inagotablemente, responde con rapidez y exhibe solvencia técnica permanente; la herramienta se convierte entonces en aliado para preservar prestigio, disimular el cansancio, esquivar la exposición pública de la ignorancia y amortiguar las tensiones asociadas a la evaluación. El trabajo formativo, sin embargo, exigiría un movimiento inverso: reconocer estas inclinaciones, someterlas a examen, aceptar la propia vulnerabilidad y reorientar el uso de la IA hacia formas de colaboración explícitas que no encubran la fragilidad pero que la integren bajo una responsabilidad consciente.

La Perspectiva Comprensivo-Edificadora añade la pregunta hacia quienes reciben esos usos de la IA. Pensar lo educativo desde el otro implica considerar qué perciben estudiantes y familias cuando observan que informes, rúbricas o comunicaciones institucionales parecen escritos por una voz impecable pero distante; qué mensaje se transmite sobre el valor del trabajo intelectual compartido y qué lugar queda para la coautoría, la negociación de criterios, la reconstrucción conjunta de sentido y la posibilidad del error. Cuando la herramienta se utiliza para simular una claridad que todavía no se ha construido, el vínculo se resiente: el discurso oficial gana brillo, pero la distancia entre el texto y la experiencia cotidiana se ensancha, por lo tanto, el yo informational se refuerza hacia fuera, mientras la conciencia reflexiva se debilita hacia dentro, precisamente en un momento histórico en que la educación

necesitaría gestos de humildad radical más que fachadas de infalibilidad o perfección.

#### **4.2 Viñeta: IA para “parecer mejor preparado”**

Apocos días de una reunión general con familias, un profesor con funciones de coordinación se ve obligado a presentar los criterios de evaluación del departamento. El calendario se ha comprimido, las correcciones se acumulan y las conversaciones de fondo sobre evaluación han quedado aplazadas una y otra vez. En medio de ese escenario, abre una herramienta de IA generativa, introduce una consigna breve, señala algunos aspectos básicos y en cuestión de minutos obtiene un documento pulcro: apartados ordenados, redacción fluida, ejemplos verosímiles. Tras una edición ligera de añadir el nombre del centro, adaptar algún término al contexto local, el texto se imprime, se proyecta en la sala y se toma como base de la exposición.

Lo ocurrido después parece confirmar el éxito de la jugada. Varias familias agradecen la claridad del documento, celebran la transparencia y expresan alivio al ver resumidos escalas, porcentajes y tipos de prueba. Desde un punto de vista operativo, la meta se alcanza: hay un material escrito que genera buena impresión y permite “salvar” la reunión. Sin embargo, una mirada más lenta introduce fisuras en esa satisfacción inmediata. Apenas se ha dedicado tiempo a revisar el sentido formativo de cada descriptor, a confrontar tensiones entre calificación y aprendizaje, entre exigencia y cuidado, entre normativas externas y proyecto educativo propio. El recurso a la IA ha producido un texto convincente, pero también ha evitado la exposición de dudas, desacuerdos internos y límites reales de la práctica evaluativa del departamento.

Leído a la luz del Enfoque Radical e Inclusivo, el episodio deja ver algo más que una solución técnica eficiente. La herramienta cumple la función de asistente, pero actúa igualmente



como pantalla que amortigua la incomodidad de decir: “no lo tenemos del todo resuelto”, “aquí seguimos aprendiendo”, “hay criterios en construcción”. El yo informacional docente sale reforzado: se muestra hacia fuera un discurso coherente y bien articulado que sostiene la imagen de control, mientras el trabajo de deliberación profunda continúa pendiente. El problema, por tanto, no radica tanto en utilizar IA, más si en la tentación de colocarla en el lugar que debería ocupar la reflexión compartida sobre qué significa evaluar con justicia, con rigor y con cuidado.

Si se incorpora la Perspectiva Comprensivo-Edificadora, la escena podría haberse orientado de otro modo. Pensar lo educativo desde lo ótrico implicaría abrir a familias y estudiantes parte de esa complejidad, compartir los acuerdos redactados, las preguntas abiertas, los límites reconocidos y los criterios que aún se están afinando. En un escenario así, la IA no suplanta la conversación, sino que la sigue: ayuda a redactar de forma clara aquello que ha sido previamente discutido por las personas implicadas, ofrece versiones mejor organizadas de decisiones construidas en común y se convierte en soporte expresivo de una elaboración ética y pedagógica previa. El desplazamiento es sutil pero decisivo porque la herramienta deja de servir para “parecer mejor preparado” y empieza a colaborar en hacer más comprensible un trabajo de fondo que se asume, con lucidez humilde, como siempre inacabado.

#### **4.3 Viñeta: “yo siento que está bien”**

Durante una tutoría individual de bachillerato, un docente revisa con una estudiante su ensayo argumentativo. Mientras recorre el texto, señala desajustes de coherencia entre párrafos, repeticiones que diluyen la fuerza de la tesis y afirmaciones carentes de sustento. Propone reorganizar la estructura, precisar categorías en la introducción y revisar los conectores que

sostienen la conclusión. La estudiante escucha con aparente calma, hasta que condensa su respuesta en una frase que se ha vuelto casi consigna generacional: «yo siento que así está bien; a mí me gusta como está».

Cuando la conversación avanza, la tensión tiene lugar. El profesorado suele reaccionar recurriendo al aparato técnico: muestra la rúbrica, subraya la distancia entre los descriptores y el texto, ofrece ejemplos de formulaciones más precisas, insiste en que el “gusto personal” no equivale a calidad académica. Aun así, la resistencia no se disuelve. En contextos más serenos, los estudiantes reconocen que aceptar los defectos del escrito se vive como una amenaza directa a la autoimagen: corregir equivale a admitir que “no se es tan bueno como se creía” y cada comentario crítico se experimenta como juicio global sobre la propia valía, más que como invitación a mejorar un producto específico.

Detrás de esta escena se perfila lo que podríamos llamar un ego epistémico: el sentimiento subjetivo se constituye en árbitro último y funciona como blindaje afectivo frente a la posibilidad de aprender. El contexto interior de la estudiante aparece atravesado por miedo a la fragilidad, identificación plena entre obra-persona y dificultad para sostener la incomodidad de ver errores en lo que se ha producido. La fórmula «yo siento que está bien» actúa como una capa protectora: preserva la autoestima inmediata, pero bloquea el tránsito hacia formas más maduras de juicio. En términos de yo informacional, pesa más la autoimagen de “buena estudiante” que la evidencia textual que se pone sobre la mesa.

Vista desde el Enfoque Radical e Inclusivo, la escena describe la posición del alumnado e interpela al profesorado. La resistencia estudiantil puede activar impaciencia, deseo de “ganar” la discusión, tendencia a incrementar la carga argumentativa o a refugiarse en la autoridad de la nota como cierre inapelable. La tutoría corre



entonces el riesgo de transformarse en un pulso de egos donde quien enseña defiende criterios y quien aprende defiende su autoimagen. La Perspectiva Comprensivo-Edificadora propone desplazar el foco hacia el encuentro: acompañar a ambos a reconocer qué emociones se activan cuando se corrige, qué temores se juegan al revisar un texto y cómo traducir la crítica en gesto de cuidado por la calidad del trabajo y por el crecimiento de la persona.

Desde esta clave, se abren alternativas pedagógicas más fecundas. El docente puede explicitar de manera directa que el valor de la estudiante no se dirime en la calificación del ensayo, compartir errores propios en procesos previos de escritura, mostrar versiones borrador de textos académicos y hacer visible el itinerario de revisiones que ha requerido alcanzar mayor claridad. El/la estudiante, por su parte, puede experimentar el cambio en un fragmento concreto, reformular una tesis, ajustar un párrafo, introducir evidencia y observar cómo se fortalece el argumento. Cuando el espacio tutorial se orienta en esta dirección, la corrección y la resistencia dejan de operar como armas defensivas y se convierten en materia prima de formación: el yo informacional se flexibiliza, el juicio gana profundidad y la conciencia crítica encuentra un lugar más estable desde el que seguir aprendiendo.

#### **4.4 IA como ocasión para ejercitarse en juicio y cuidado**

Las escenas previas permiten intuir que la misma herramienta que facilita atajos puede convertirse en un pequeño laboratorio de juicio crítico y de cuidado óptico (Arboleda, 2024), si se la integra en secuencias deliberadamente diseñadas. No se trata de “usar IA” sin más, sino de construir microdispositivos donde la tecnología obligue a pensar mejor (Herrán & Fortunato, 2017), a reconocer límites y a considerar a los otros antes de decidir.

Una posible secuencia podría articularse del siguiente modo:

- Planteamiento de un problema abierto donde el trabajo comience con un caso ambiguo, ligado a una controversia social, un dilema ético o una situación escolar conflictiva. El grupo dispone de algunos datos, pero también de zonas de incertidumbre deliberadamente mantenidas. La intención es explicitar que en la vida real, casi nunca se cuenta con información completa y que un juicio responsable debe aprender a habitar esa indeterminación.
- Construcción conjunta de la consulta donde en lugar de lanzar una pregunta improvisada a la herramienta de IA, el grupo discute qué conviene preguntar, qué términos incluir, qué supuestos arrastra la formulación elegida. Este momento funciona como alfabetización en el arte de preguntar y al mismo tiempo, como espejo del contexto interior: aquello que se considera relevante, lo que se omite o lo que se prefiere no nombrar revela ya un marco de valores y de preocupaciones.
- Antes de leer la respuesta generada, cada estudiante completa una breve ficha con tres campos: “lo que ignoro”, “lo que supongo” y “posibles daños de una decisión precipitada”. Este gesto introduce un freno consciente en la secuencia automática consulta–respuesta–acción. Obliga a reconocer límites de conocimiento, hipótesis apresuradas y consecuencias previsibles para las personas implicadas.
- Lectura crítica de la IA donde se analice el texto producido por la herramienta, distinguiendo datos verificables, conjjeturas plausibles y afirmaciones



abiertamente discutibles. El grupo contrasta la respuesta con fuentes adicionales, identifica lagunas, detecta ambigüedades y decide qué partes resultan aprovechables y cuáles requieren matices o correcciones. La IA deja de ocupar el lugar de oráculo y pasa a ser un texto más, sometido a interpretación y contraste.

- Aplicación de filtros epistémicos y éticos sobre esa base, introduciendo criterios compartidos de trazabilidad razonable de la información, coherencia con conocimientos trabajados en clase, análisis de consecuencias de segundo orden para personas y colectivos. El ejercicio vincula calidad epistémica y responsabilidad moral: no basta con que algo suene verosímil, es preciso ponderar también a quién beneficia, a quién expone y qué riesgos comporta.
- Metarreflexión sobre el contexto interior, permitiendo pensarse a partir de la secuencia, donde se revisen emociones y movimientos internos que han ido apareciendo: confianza ciega en la máquina, sospecha permanente, alivio al recibir una respuesta rápida, prisa por aceptar la primera propuesta, incomodidad al reconocer lagunas propias. Se pregunta al grupo qué ha ocurrido en su yo informacional y qué papel ha desempeñado la deliberación colectiva en la interpretación responsable de la herramienta.

Cuando se sostienen prácticas de este tipo, la IA se convierte en un entorno de aprendizaje sobre juicio, poder y responsabilidad, más que en dispensadora de soluciones instantáneas o de verdades absolutas. El Enfoque Radical e Inclusivo invita a que el propio profesorado se incluya en esta exploración al reconocer la atracción por las respuestas rápidas, compartir

la tentación de delegar decisiones complejas en la máquina y modelar una verificación humilde que no oculta los límites propios ni los de la herramienta. La Perspectiva Comprensivo-Edificadora, por su parte, orienta la secuencia a analizar las decisiones pensando en quienes quedan más expuestos, se buscan voces diversas, se protege la participación de quienes suelen estar en los márgenes y se convierte el ejercicio en ocasión de edificación mutua (ótrica).

En este horizonte, la IA deja de funcionar como espejo narcisista del yo informacional y se desplaza hacia el lugar de compañera exigente que obliga a precisar preguntas, ofrece materiales que pueden mejorar la deliberación, ayuda a hacer visibles cegueras o sesgos, siempre que la conciencia conserve el timón y que la humildad lúcida marque el ritmo del viaje educativo compartido.

## V. Hacia una pedagogía de la conciencia y cuidado: proposiciones, currículo e invernadero de conciencia

4 7

### 5.1 Tres proposiciones fuertes

Al término del recorrido realizado, el argumento puede concentrarse en tres proposiciones de carácter fuerte que funcionan como hipótesis de trabajo abiertas a contraste empírico, a revisión autocrítica y a una relectura radical del lugar que ocupan la conciencia existencial y esencial en la educación. Cada una de ellas apunta a un ángulo distinto del problema, pero las tres convergen en la misma advertencia: sin trabajo sistemático sobre el contexto interior, la institución escolar se acostumbra a vivir lejos de su propio centro.

En primer término, cabe sostener que toda innovación pedagógica que desatiende el contexto interior se convierte, en la práctica, en cosmética educativa. Metodologías activas, plataformas digitales, rúbricas sofisticadas o sistemas de seguimiento del rendimiento se



difunden con rapidez; se organizan semanas de la innovación, ferias tecnológicas y formaciones intensivas sobre “nuevas estrategias”. Entretanto, la inmadurez adulta, la mediocridad y el egocentrismo continúan decidiendo silenciosamente: claustros gobernados por el miedo, estilos de autoridad que penalizan la crítica, criterios de éxito que privilegian la apariencia sobre la hondura formativa. El resultado es un maquillaje didáctico que embellece la superficie, mientras el aire que se respira permanece enrarecido por contextos interiores nunca afrontados de frente. Para el Enfoque Radical e Inclusivo, esta tensión se formula de manera tajante: sin un trabajo explícito, sostenido y honesto sobre ego, conciencia y autoconocimiento, en su dimensión existencial y esencial, la innovación se reduce a ornamento pedagógico.

Un segundo eje de problematización emerge cuando se observa cómo se discute la Inteligencia Artificial en educación. En los discursos públicos abundan las referencias al plagio, a las competencias digitales o a la actualización curricular; sin embargo, bajo ese repertorio aparecen otras inquietudes menos confesadas: temor del profesorado a quedar obsoleto, miedo de las familias a perder control sobre los procesos de aprendizaje, preocupación de las instituciones por la eventual erosión de su autoridad simbólica. Las herramientas generativas se convierten en pantalla donde se proyectan esas ansiedades: el mismo modelo de IA sirve para impugnar calificaciones, elaborar informes impecables que disimulan tensiones internas o construir la imagen de un centro altamente innovador sin revisar el trasfondo ético y consciente de las decisiones. Leído desde el Enfoque Radical e Inclusivo, el modo en que se acoge o se rechaza la IA actúa como un revelador: muestra cómo cada colectivo se relaciona con su propio poder, con su ego profesional y con la imagen que desea sostener ante los otros (Herrán, 2014, 2016, 2022).

Finalmente, resulta difícil eludir una tercera proposición: una Pedagogía que evita de manera sistemática el conflicto interior renuncia con ello a su potencial transformador. Educar implica tocar identidades, poner en cuestión automatismos, revisar formas de autoridad y redistribuir poder. Cada vez que se introduce una pregunta que desestabiliza certezas, se invita a reconocer un error, se revisa una calificación o se reformula una norma, se abre un conflicto que afecta al ego y a la autoimagen. Cuando estos procesos se esquivan por comodidad, por miedo o por cálculo político, la práctica pedagógica se contrae hasta convertirse en entrenamiento técnico: transmisión de contenidos, adiestramiento en habilidades instrumentales, preparación para pruebas externas, mientras la conciencia que decide, cuida y asume responsabilidad permanece casi intacta. El Enfoque Radical e Inclusivo concibe precisamente la educación como profundización de conciencia porque asume que ese conflicto interior es inevitable y potencialmente fecundo.

La Perspectiva Comprensivo-Edificadora introduce aquí un criterio decisivo: cualquier intento de transformación que descuide el cuidado de la relación ótica corre el riesgo de degenerar en ejercicio de dominio, aunque se exprese con retórica progresista. La fuerza transformadora no se mide por el brillo del discurso innovador, sino por la calidad de la relación con el otro y por la lucidez compartida que esa relación hace posible.

Tomadas en conjunto, estas tres proposiciones apuntan a una misma conclusión de fondo: sin una referencia explícita al autoconocimiento esencial como baricentro de la conciencia, y sin un trabajo metódico sobre el contexto interior (personal e institucional), la educación corre el riesgo de permanecer en la periferia de sí misma, ocupada en gestionar aprendizajes mientras desatiende el núcleo desde el que esos aprendizajes adquieran sentido formativo.



## 5.2 Currículo de base consciente: unidad en la diversidad

Más que invitar a añadir un bloque temático sobre “valores” o “habilidades socioemocionales”, el análisis desarrollado sugiere replantear el currículo desde una base conciencial única. Esa base se organiza en torno a un eje formativo central: educar en conciencia humana entendida como capacidad de percibir con atención, comprender con profundidad, cuidar con responsabilidad y deliberar con rigor respecto de uno mismo, de los otros y del mundo. En este eje convergen dos planos complementarios del autoconocimiento. Por un lado, el nivel existencial, ligado a la pregunta “cómo soy”, donde se exploran rasgos de carácter, hábitos, emociones y formas de situarse en la realidad. Por otro, el nivel esencial, vinculado a la pregunta radical “quién soy”, que trasciende los atributos biográficos y psicológicos habituales y remite a un núcleo identitario más profundo.

Si se adopta esta perspectiva, la proliferación de “tipos” de currículo pierde parte de su pertinencia. Tiene mayor coherencia pensar en un único currículo que incorpore, de manera transversal, la pregunta por el contexto interior y por el autoconocimiento en ambos estratos. La matemática, por ejemplo, puede plantear problemas que obliguen a analizar críticamente datos sobre desigualdad social o impacto ambiental y a discutir qué valores, intereses y decisiones se ocultan tras ciertos indicadores. La literatura puede trabajar relatos donde el conflicto interior, el ego y las relaciones de poder constituyen el motor narrativo y permiten examinar procesos de transformación personal y social. Las ciencias pueden interrogarse por las implicaciones éticas y políticas de la tecnología, incluida la IA, preguntando quién se beneficia, quién queda excluido y qué formas de conciencia se fortalecen o se adormecen. La educación artística, a su vez, puede abrir espacios para que el estudiantado exprese conflictos interiores,

miedos y deseos mediante lenguajes simbólicos que favorezcan su elaboración.

El eje conciencial actúa entonces como columna vertebral que unifica la diversidad de prácticas. No se añade simplemente otro tema a los programas, sino que se introduce un criterio de lectura para lo que ya se realiza: cada unidad didáctica, cada proyecto y cada evaluación pueden examinarse preguntando qué tipo de conciencia entrena o debilitan, qué relación proponen con el ego individual y colectivo, qué oportunidades ofrecen para cuidar al otro. El Enfoque Radical e Inclusivo aporta aquí orientaciones precisas para esa base unitaria: desplazar el foco desde el rendimiento hacia la conciencia, incorporar de forma explícita temas radicales como la muerte, el sentido, la inmadurez, la mediocridad y el ego, trabajar sistemáticamente sobre el propio aprender y revisar críticamente las formas de ayuda que la institución brinda. La Perspectiva Comprensivo-Edificadora prolonga este movimiento al subrayar la dimensión ótrica: la edificación recíproca se convierte en horizonte, la comprensión mutua en método y la responsabilidad compartida en criterio para valorar la práctica educativa. Un currículo de base conciencial no se conforma con mejorar el autoconocimiento individual; pretende que las personas aprendan a construir juntas contextos más justos, más lúcidos y más capaces de cuidar la vulnerabilidad.

La metáfora del invernadero de conciencia permite condensar la propuesta en una imagen fecunda. Un invernadero crea condiciones específicas para que determinadas especies crezcan: regula temperatura, humedad, luz y cuidados. De manera análoga, la escuela puede entenderse como un invernadero simbólico en el que la conciencia se cultiva mediante climas, rutinas, lenguajes y estructuras de relación. Los valores funcionan como especies simbólicas; las metodologías didácticas, como herramientas de cultivo; la cultura escolar,



como clima ambiental que facilita o dificulta el crecimiento. La conciencia, sostenida por el autoconocimiento existencial y orientada por el autoconocimiento esencial, adopta el papel de jardinera que observa, poda, riega y repara. Un pasillo puede exhibir un cartel con la palabra “respeto”, pero la planta asociada a ese valor se marchita si el clima real está dominado por la desconfianza y el miedo. Un currículo de base conciencial se preocupa primero por ese clima: busca condiciones en las que valores como la justicia, el cuidado o la humildad lúcida puedan

respirar, echar raíces y, con el tiempo, dar fruto en la vida personal y colectiva.

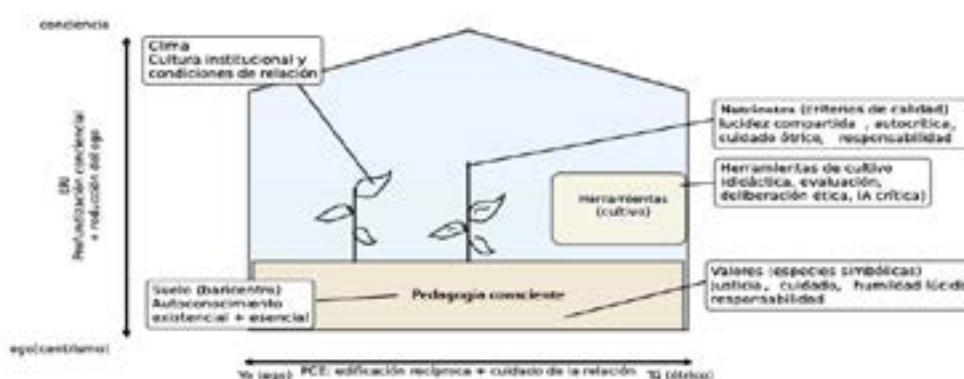
Para condensar esta articulación entre trabajo del ego y cuidado ótrico, la metáfora del invernadero<sup>3</sup> puede representarse como un modelo de condiciones de cultivo donde el suelo del autoconocimiento y el clima relacional determinan qué tipo de conciencia se hace posible.

<sup>3</sup> La figura representa la institución educativa (formal, no formal, inicial, media, superior) como un sistema de condiciones (suelo axiológico-moral, clima institucional y herramientas didáctico-organizativas) que posibilita el cultivo del contexto interior. El eje vertical expresa el continuo ego(centrismo)-conciencia (profundización de conciencia y reducción deliberada del ego), y el eje horizontal explicita la dimensión ótrica de la edificación reciproca y el cuidado de la relación. Su elaboración es propia a partir de lo propuesto por los autores de la Herrán y Arboleda.

**Figura 2.** Invernadero de conciencia desde el Enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo-Edificadora

### Invernadero de conciencia (ERI + PCE)

5 0



Fuente. Elaboración propia

### 5.3 Líneas de investigación y acción

Lejos de agotar el problema, el marco desarrollado hasta aquí deja abiertas varias sendas para la investigación y para la transformación concreta de los centros. En el plano empírico, una primera línea podría centrarse en estudiar los efectos de microprácticas atencionales y de alfabetización

del poder sobre la comprensión lectora, el clima ético y la disposición al esfuerzo. Diseños cuasiexperimentales o estudios longitudinales permitirían comparar grupos que integran, de manera sistemática, prácticas de respiración consciente, análisis crítico de consignas, trabajo explícito sobre el ego y reflexión sobre turnos



de palabra, con otros que mantienen rutinas tradicionales. El interés no se reduciría a los resultados académicos, sino que abarcaría indicadores de concentración, participación, percepción de justicia y sentido formativo de las actividades.

Junto a estos estudios comparativos, resulta sugerente una segunda línea de corte etnográfico que cartografié redes de poder y contextos interiores en aulas y claustros (Franco Llanos, 2023a; Franco Llanos, et al., 2023b). La matriz de cuatro estratos funcionaría como instrumento de lectura para describir cómo se entrelazan políticas externas, culturas institucionales, dinámicas relacionales y estados interiores. La observación participante, el análisis de conversaciones en reuniones de departamento, las entrevistas con estudiantes y familias y la revisión de documentos internos ofrecerían un material valioso para comprender de qué forma inmadurez, mediocridad y posibilidades de lucidez se distribuyen y se sedimentan en la vida cotidiana. De este modo, las categorías trabajadas en el plano teórico se someterían a la prueba de escenas concretas.

El foco puede desplazarse después hacia la formación del profesorado. Una tercera línea de investigación-acción se orientaría al diseño y evaluación de programas formativos que integren de manera explícita el Enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo-Edificadora. Estos programas incluirían módulos sobre sesgos del ego y autodefensa profesional, estilos de autoridad y mediación de conflictos, uso crítico de la IA, tratamiento pedagógico de temas radicales en el aula y primeras aproximaciones al autoconocimiento esencial como horizonte de una educación plena (Herrán, 2014, 2016, 2018, 2022; Arboleda, 2019). Su impacto podría valorarse en cambios observables en las prácticas y transformaciones percibidas en el clima interior de los equipos, como lo son mayor capacidad para reconocer errores, disposición

real a recibir crítica fundamentada, apertura a compartir vulnerabilidades y a revisar decisiones colectivas.

En paralelo, se perfila una cuarta línea dedicada al diseño de instrumentos de diagnóstico de conciencia para los centros donde se combinen cuestionarios de percepción, análisis cualitativo de escenas críticas y espacios de reflexión conjunta con participación de estudiantes y familias. El propósito sería ofrecer espejos suficientemente nítidos sobre la distribución del miedo, del ego, del cuidado y de la apertura a la autocritica en las distintas dimensiones de la vida escolar. Este tipo de dispositivos, si se utilizan con tacto y sin afán punitivo, puede ayudar a que cada comunidad educativa identifique sus puntos ciegos y sus reservas de lucidez.

En el plano de la acción, los resultados de estas investigaciones pueden alimentar comunidades de práctica que documenten aciertos, límites y resistencias (Franco Llanos, 2024). Compartir escenas donde el ego docente se muestra frágil, donde la mediocridad institucional se hace patente o donde la inmadurez familiar irrumpen con fuerza exige un grado notable de coraje, pero ese gesto abre vías para una edificación compartida que encarna la perspectiva ótrica. Freire (1970) recordó que nadie se educa solo, sino que las personas se educan en comunión mediadas por el mundo. En este contexto, la comunión incluye también el reconocimiento de sombras compartidas: inmadurez, miedo, deseo de control, ceguera ante el autoconocimiento esencial, así como el esfuerzo por ponerles nombre sin reducirlas a acusaciones personales.

Cuando centros, docentes, estudiantes y familias aceptan mirarse en estos espejos con honestidad y cuidado, el invernadero de conciencia deja de ser una figura retórica para convertirse en programa de trabajo. Las decisiones curriculares, el uso de la IA, las formas de evaluar y las maneras de ejercer autoridad comienzan a alinearse con un



horizonte explícito: cultivar contextos interiores más conscientes y más cuidados, capaces de sostener una educación que se atreve a mirar de frente lo que durante demasiado tiempo permaneció en penumbra. En esta dirección, la inclusión explícita del autoconocimiento esencial como eje de la formación deja de aparecer como complemento deseable y se perfila como condición de posibilidad para que la Pedagogía recupere su dimensión radical y su responsabilidad histórica.

### Conclusión

Tras el recorrido realizado, la tesis que vertebría este trabajo adquiere mayor densidad. El contexto interior condiciona la vida escolar con una intensidad equiparable en muchos casos a la de los factores estructurales e incluso la supera en determinadas situaciones. Inmadurez, mediocridad y egocentrismo funcionan como una contaminación silenciosa que se infiltra en las decisiones de evaluación, en los estilos de autoridad, en los vínculos con las familias y en los usos de la tecnología hasta configurar climas que pueden asfixiar o habilitar la posibilidad de educar en profundidad. Cuando estos fenómenos se comprenden como factores contextuales diagnosticables, abordables y dejan de atribuirse solamente a defectos individuales, la Pedagogía empieza a reconocerlos como parte de su objeto de estudio y de intervención. En ese movimiento, axiología, ética, moral y conciencia dejan de operar como simple decorado discursivo y se convierten en instrumentos analíticos para exponer qué se considera valioso, qué se legitima en la práctica y qué procesos permiten reducir el peso del ego en la vida escolar. Sin autoconocimiento existencial y sobre todo, esencial, la educación plena queda fuera de alcance (Herrán, 2014, 2016, 2022).

El despliegue de la matriz de cuatro estratos contribuye a ordenar este escenario al tiempo que cuestiona certezas instaladas. El estrato

estructural pone de relieve el impacto de políticas, mercados educativos y discursos de calidad que presionan hacia resultados rápidos y evidencias cuantificables. El estrato institucional hace visible la trama de culturas de centro sostenidas por miedos, inercias, lealtades tácitas y formas de autoridad que pocas veces se tematizan. En el estrato interaccional, esas fuerzas se sedimentan en turnos de palabra, sanciones, gestos, silencios, reconocimientos y omisiones. Por último, el estrato interior condensa el núcleo del problema y del potencial, con egos heridos, inmadurez adulta y mediocridad organizada, pero también con posibilidades de lucidez humilde, gratitud y cuidado. Cada estrato reclama un trabajo axiológico y ético específico que abarca revisión de fines y prioridades, depuración de normas, análisis de prácticas relacionales y cultivo de una conciencia capaz de observar lo que ocurre por dentro. Una escuela que se sabe situada en estos cuatro planos dispone de un mapa más fino para orientar su acción sin ingenuidad optimista ni cinismo resignado.

Este telón de fondo permite comprender mejor las advertencias de quienes describen procesos de idiotización progresiva. Herrán (2025), Huxley (1932) en *Un mundo feliz*, Orwell (1949) en *1984*, Bradbury (1953) en *Fahrenheit 451*, Saramago (1995) en *Ensayo sobre la ceguera* junto con Ortega y Gasset (1930) señalan, desde registros distintos, el riesgo de sociedades dóciles, entretenidas o vigiladas en las que el sujeto reclama derechos, descuida deberes, se enorgullece de su propia incultura y rehúye la autocritica. La hipnocracia digital, la lógica del entretenimiento y la cultura evaluativa centrada en la calificación favorable más que en la verdad de los procesos configuran ya en numerosos contextos educativos un escenario afín a esos diagnósticos. En medio de ese ecosistema axiológico y moralmente debilitado irrumpen la Inteligencia Artificial. No se incorpora a un campo neutro; llega a un territorio donde las



jerarquías de valores y las formas de conciencia aparecen deterioradas. Crawford (2021) muestra que las infraestructuras de IA se articulan con economías de extracción, supervisión y control que reconfiguran el poder en sociedades hiperconectadas. Turkle (2015) recuerda que delegar conversaciones significativas en máquinas empobrece a la vez el vínculo con los otros y la relación consigo mismo. En el ámbito escolar, este aprieto adquiere un relieve particular. La IA puede contribuir a sofisticar la anestesia al aliviar trabajo, pulir discursos y blindar prestigios o convertirse en ocasión para ejercitarse juicio crítico, responsabilidad ética y conciencia vigilante. La elección descansa en el nivel de lucidez con el que se integra la herramienta en un marco axiológico y moral explícito.

La articulación entre el Enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo-Edificadora permite replantear la misión educativa desde este horizonte. En la primera clave, la educación se concibe como tránsito desde el dominio del ego hacia una conciencia más amplia capaz de observar miedos, automatismos y apegos que pueden reorientarse hacia formas de vida más responsables y conscientes (Herrán, 2014, 2016, 2022). En la segunda, ese tránsito se reconoce siempre acompañado. La conciencia edifica en el encuentro ótrico, en conversaciones donde se comparten vulnerabilidades, se reconocen errores y se construyen significados comunes (Arboleda, 2019; Freire, 1999). La axiología deja de funcionar como catálogo de virtudes abstractas y se convierte en ejercicio compartido de discernimiento, mientras ética y moral se contrastan a la luz de la experiencia de los otros. El vector formativo se desplaza desde un “aprender más” hacia un “aprender de otra manera” que transforma la relación con el propio yo, con el poder y con la fragilidad ajena.

Con este marco resulta comprensible que la innovación pedagógica que ignora el contexto

interior termine convertida en espectáculo didáctico. Metodologías renovadas, plataformas digitales de última generación o reformas evaluativas adquieren sentido cuando se subordinan a una base consciente que interroga el ego docente, la inmadurez adulta y la mediocridad institucional. La alfabetización de la atención, del poder y del juicio deja de figurar como añadido periférico y pasa a formar parte del currículo vivo. Se percibe en el modo de leer y de escuchar, en la manera de discutir, en la forma de corregir un examen o de responder un correo de familias que citan a la IA como autoridad incuestionable. La crisis contemporánea se presenta como una oportunidad exigente que plantea una decisión de fondo entre continuar adaptando la escuela a un régimen de hipnocracia y rendimiento o asumir el riesgo de construir un invernadero de conciencia.

Ahora, la metáfora del invernadero resulta exigente más que complaciente. Ningún cultivo prospera sin raíces profundas ni sin un clima mínimamente cuidado. Trasladada al terreno educativo, remite a contextos donde el conflicto interior se trabaja con rigor, donde el poder se visibiliza y se analiza, donde el ego profesional se reconoce vulnerable y se somete a crítica argumentada, donde la IA ilumina caminos sin apropiarse de la brújula. Un cartel puede anunciar respeto, justicia o empatía aunque solo una comunidad que revisa sus automatismos, admite errores, redistribuye la voz y protege a quienes quedan en los márgenes ofrece condiciones para que esos valores respiren, echen raíces y den fruto. En términos axiológicos, la escuela se transforma en un espacio donde la jerarquización de valores se realiza a partir de la experiencia compartida de la vulnerabilidad y no desde declaraciones abstractas.

Como consecuencia de fondo, la falta de avance en madurez y en reducción deliberada del egocentrismo que atraviesa sujetos e



instituciones retrasa el despliegue del potencial científico de la Pedagogía al servicio de una mayor conciencia. Mientras persista esta situación, seguirán en la periferia del sistema educativo aquellas pedagogías que abordan cuestiones radicalmente humanas, entre ellas la Pedagogía prenatal (Franco Llanos y Serrano Manzano, 2022), la Pedagogía de la muerte (Herrán et al., 2019; 2024) o la Pedagogía del amor junto con otras propuestas que interrogan el origen de la vida, la finitud y el cuidado. Cuando estas dimensiones permanecen fuera del horizonte axiológico y moral de las políticas educativas y de la práctica cotidiana, la propia IA reproduce esa ceguera. Aprende de una cultura que evita mirar de frente el inicio de la existencia, la vulnerabilidad, la pérdida y ofrece un apoyo limitado para la profundización en la conciencia interna de cada persona. Sin una labor pedagógica que integre estos temas radicales, la escuela, la ciencia de la educación y las tecnologías que se alimentan de ella continuarán mostrando una mirada limitante ante aquello que resulta más decisivo.

En última instancia, el porvenir de la educación en tiempos de crisis se juega en el cruce entre tecnología, estructuras y contextos interiores. La IA seguirá expandiéndose, las crisis estructurales continuarán reconfigurando los marcos de vida, las presiones por rendimiento y competitividad resultan persistentes. Ante este panorama, una Pedagogía consciente y del cuidado formula otra apuesta y se orienta a formar sujetos capaces de interrogar su propio contexto interior, reconocer la dignidad del otro en medio del conflicto y utilizar la tecnología sin entregar la conciencia al brillo de sus promesas. La contribución más radical de este enfoque se perfila en la posibilidad de redefinir la calidad educativa como capacidad de hospedar conciencia en medio del ruido, sostener procesos de autocrítica, autoconocimiento, cultivo de vínculos y cuidar, incluso en plena tormenta, un suelo donde la humanidad pueda seguir creciendo hacia formas

más responsables, inclusivas y despiertas de vida compartida.

## Referencias

- Arboleda, J. C. (2019). Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora. *bol.redipe*, 8(4), 17-3. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/721>
- Arboleda, J. C. (2024). Educación conciente, otredad y ciudadanía digital. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 12(7), 13-5. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i7.1979>
- Arboleda, J. C. (2025). Educación, interonomía e inclusión. *bol.redipe*, 14(12):18-24 <https://doi.org/10.36260/98p98134>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2004). *Handbook of self-regulation:Research, theory, and applications*. Guilford Press. <https://psycnet.apa.org/record/2004-00163-000>
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Taurus.
- Bonilla, L. (2016). Apagón Pedagógico Global (APG). Las reformas educativas en clave de resistencias, en Viento Sur 47, <https://bit.ly/4cc7zO0>
- Caballero, N., C.M.f. (1979). *El camino de la libertad* (Vol. 1: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4a ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI*. Yale.
- de Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. IISUE-UNAM.



- Escámez, J. & Ortega, P. (1986): La enseñanza de actitudes y valores, Nau llibres, Valencia.
- Fermoso, P. (1985): Teoría de la educación. Una interpretación antropológica, CEAC, Barcelona.
- Fondevila, J. M. (1979): "Que son los valores" en Educación y valores, Narcea, Madrid.
- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. La Piqueta.
- Franco Llanos, S., & Serrano Manzano, B. F. (2022). Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, 4(8). <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.198>
- Franco Llanos, S. (2023a). Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110-127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>
- Franco Llanos, S., Lozano, S. M. B., Gómez, L. K. R., & Agudelo, D. J. B. (2023b). Viajando al corazón de la montaña para conocer el lenguaje Embera. *Revista Boletín Redipe*, 12(12), 75-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i12.2057>
- Franco Llanos, S., Bedoya Lozan, S. M., Bejarano Agudelo, D. J., & Ramírez Gómez, L. K. (2024). Cuentos infantiles en Embera: estrategia para la preservación de la lengua y la Identidad cultural en la educación propia. *Revista científica Quantica*, 3(1), 44–63. <https://doi.org/10.56747/rcq.v3i1.52>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Frondizi, R. (1986). *Que son los valores. Introducción a la axiología*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Gramsci, A. (1981). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Herrán, A. de la (1995). Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores. Tesis doctoral. Facultad de Educación. Centro de Formación de Profesorado. Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/63660>
- Herrán Gascón, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo
- Herrán, A. de la (2009). *Educación de la humanidad: El reto de una nueva Pedagogía*. En M. Almendro (Coord.), Krisis (pp. 177-198). La Llave.
- 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 Gascón, A. de la (2016). La mala práctica educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (267), 10-12. [https://www.uam.es/personal\\_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduCDL.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduCDL.pdf)



- 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.
- Herrán, A. de la (2025). La inmadurez y mediocridad de nuestra sociedad como contexto educativo invisible. *Revista Boletín Redipe*, 14(1), 23-40. <https://doi.org/10.36260/97g26184>
- Herrán, A. de la, & Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Acta Scientiarum Education*, 39 (3), 311-317. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/33008>
- Herrán, A. D. L., Rodríguez, P., & Miguel, V. D. (2024). ¿Más allá de la death education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas [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. D. L., Rodríguez, P., Miguel., & V., de. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? [Does death exist in the Spanish curriculum?]. *Revista de Educación*, 385, 201–226. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422Herr>
- Huxley, A. (1932). *Brave new world*. Chatto & Windus.
- Ingenieros, J. (1913). *El hombre mediocre. Ensayo de psicología y moral*. Renacimiento. <http://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Lecturas%20tempranas/Jose%20Ingenieros%20-%20El%20hombre%20mediocre.pdf>
- Kiley, D. (1983). *The Peter Pan syndrome: Men who have never grown up*. Dodd Mead.
- Lalande, A. (1967). *Vocabulario técnico y crítico de la Filosofía*, 2º ed., Ateneo, Buenos Aires.
- Lapie, P. (1902). Logique de la volonté, citado en Lalande (1967). *Vocabulario técnico y crítico de la Filosofía*, 2º ed., Ateneo, Buenos Aires.
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Marín Gracia, M. A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores*. Un nuevo enfoque educativo, Promolibro, Valencia.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Rodriguez, M. L. (1989). Delay of gratification in children. *Science*, 244(4907), 933-938. <https://doi.org/10.1126/science.2658056>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. 5 6
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Nhat Hanh, T. (1975). *The Miracle of Mindfulness*. Beacon Press
- Ouspensky, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina:Librería Hachette, S.A.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Espasa-Calpe.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen eighty-four*. Penguin.
- Pla, S. (2023). *Futuras escuelas o lo que la pandemia permite pensar sobre el porvenir*, en *Educación conocimiento e innovación*. La década del covid en México, coordinadores Casanova, H. y Trejo, J. IISUE. UNAM.



Rokeach, H. (1979a). *Understanding human values: individual and societal*, Free Press, Nueva York

Saramago, J. (2024). *Ensayo sobre la ceguera*. De bolsillo.

Savater, F. (1991). *Ética para amador*. Barcelona: Ariel.

Weber, M. (1991). *El político y el científico*. Premia Editora

Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. Siglo XXI.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock. <https://web.mit.edu/allanmc/www/winnicott1.pdf>

Xun, J. (2025). *Hipnocracia. Trump, Musk, la nueva estructura de la realidad*. Rosamerón.

Zuluaga, O.; Echeverri, A.; Martínez, A.; Quincen, H.; Saenz, J. y Álvarez A. (2014). *Pedagogía y epistemología*. Neisa.