

# LA EDUCACIÓN, AL OFTALMÓLOGO. CARTA A LOS PEDAGOGOS Y AL PROFESORADO

## EDUCATION GOES TO THE OPHTHALMOLOGIST. AN OPEN LETTER TO PEDAGOGUES AND TEACHING STAFF

**Agustín de la Herrán Gascón<sup>1</sup>**

Universidad Autónoma de Madrid

5 6

### Resumen

Este artículo adopta la forma de una carta abierta dirigida al profesorado y a los pedagogos, con el objetivo de contribuir al reconocimiento crítico de errores educativos de fondo que no suelen vivirse como tales. El texto se estructura como una consulta de “oftalmología pedagógica”, disciplina inexistente cuyo cometido es examinar la conciencia desde la que se mira, se interpreta y se orienta la educación contemporánea. Desde esta metáfora, se revisan críticamente los modos dominantes de comprensión y orientación educativa, sin proponer soluciones técnicas ni recetas metodológicas, sino identificando errores profundos que, precisamente porque funcionan y gozan de legitimidad institucional, pasan inadvertidos. El artículo clasifica algunos

“problemas visuales de la educación”, como miopías, cegueras, estrabismos y vista cansada educativos. El trabajo concluye invitando a un cambio de posición de la conciencia pedagógica que permita reorientar la educación hacia sus fundamentos ontológicos y su sentido educativo último, advirtiendo del riesgo de una forma de negligencia pedagógica cuando, pudiendo revisar y mejorar la mirada, se asumen como normales las consecuencias de una mala visión educativa. Todo ello se plantea desde un enfoque radical e inclusivo de la educación, orientado a una renovación pedagógica profunda de la Pedagogía y de la Didáctica General.

### Palabras clave

Renovación pedagógica. Errores educativos radicales. Conciencia. Pedagogía. Formación docente. Enfoque radical e inclusivo.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid. Agustín de la Herrán Gascón [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)  
<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

**Abstract**

This article takes the form of an open letter addressed to teachers and pedagogues, with the aim of contributing to a critical recognition of deepseated educational errors that are not usually experienced as such. The text is structured as a kind of “*pedagogical ophthalmology consultation*”, an imaginary discipline whose task is to examine the form of consciousness from which contemporary education is viewed, interpreted and directed.

Through this metaphor, the article offers a critical review of dominant ways of understanding and orienting education, not by proposing technical solutions or methodological prescriptions, but by identifying profound errors which, precisely because they function effectively and enjoy institutional legitimacy, tend to go unnoticed. The article classifies several “visual problems of education”, such as educational myopias, educational blindness, educational strabismus and educational eye strain. The paper concludes by inviting a shift in the position of pedagogical consciousness, one that enables education to be reoriented towards its ontological foundations and its ultimate educational meaning. It also warns of the risk of a form of pedagogical negligence that arises when, despite the possibility of reviewing and improving one’s gaze, the consequences of defective educational vision are accepted as normal. All of this is framed within a radical and inclusive approach to education, oriented towards a profound pedagogical renewal of Pedagogy and General Didactics.

**Keywords**

Pedagogical renewal. Radical educational errors. Consciousness. Pedagogy. Teacher education. Radical and inclusive approach.

**I. A MODO DE INTRODUCCIÓN**

*Estimadas y estimados colegas:*

Antes de empezar, conviene aclararlo. Esta carta artículo tiene un propósito modesto y, al mismo tiempo, exigente: contribuir a reconocer ciertos errores educativos que no solemos vivir como errores y que, precisamente por ello, orientan silenciosamente la educación sin advertirse. El texto tiene su origen inmediato en una conferencia impartida en el Aula de Pedagogía de la Fundación Fernando Rielo, concebida como un espacio de diálogo y reflexión crítica en torno a las insuficiencias profundas de la educación contemporánea (Herrán, 2026).

No escribo desde la queja ni desde el reproche. Escribo desde una inquietud compartida por quienes pensamos la educación como una tarea intelectual, ética y socialmente responsable. Esta inquietud tiene que ver también con la posición que hoy ocupa la Pedagogía en la vida social.

***La Pedagogía y la Didáctica General y su lugar***

Cuando la Pedagogía y la Didáctica General pierden relevancia, cuando sus voces se debilitan o quedan subordinadas a otros lenguajes —técnicos, administrativos, psicológicos o económicos—, no solo pierden unas disciplinas académicas: pierde la sociedad entera.

Una Pedagogía y una Didáctica General fuertes, conscientes de su responsabilidad histórica y sincrónica, y de su amplitud y profundidad formativa, no benefician únicamente al sistema educativo: contribuyen, decisivamente, a una sociedad más culta, reflexiva, orientada, madura y más humana. Por eso, preguntarse por el estado de la educación es, en el fondo, preguntarse por el estado de la propia Pedagogía, incluida la Didáctica General, y por su capacidad real de indagar, orientar y elevar

el sentido de lo educativo, la enseñanza, la formación y el desarrollo docente.

### ***La imagen de un río para situar la mirada***

Para situar estos comentarios, permítanme comenzar con una imagen sencilla: un río. Un río avanza incluso cuando no lo miramos; lo hace también cuando creemos que está quieto. La educación se le parece, no tanto por su movimiento visible, sino por algo menos evidente: su cauce.

Un río no se define solo por el agua que fluye; es lecho, profundidad y sentido. Quizá uno de los problemas educativos más persistentes de nuestro tiempo sea que, al interpretarlo parcialmente, medimos el caudal —el progreso, el desarrollo, los rendimientos—, pero descuidamos el fondo, que lo define y potencia.

No afirmo que la educación esté mal hecha ni fracasada, ni que esté en crisis. Es algo más incómodo, porque hace referencia a lo contrario. Podría hablarse de una anticrisis pedagógica esencial. De hecho, hay cambio, incluso mejora, pero no siempre transformación radical. Avanzamos, sí, pero no necesariamente en la dirección adecuada. ¿De qué sirve entonces “hacer camino al andar”, si no sabemos a dónde vamos (Machado, 1998)?

### ***La educación tras un examen oftalmológico: una metáfora pedagógica***

En educación, la conciencia es el verdadero órgano de la visión: no vemos la educación tal como es, sino tal como nuestra conciencia nos permite comprenderla. Por eso, una exploración oftalmológica pedagógica no evalúa métodos ni contenidos, sino el modo en que se mira, interpreta y orienta la educación.

Tras una suerte de consulta de *oftalmología pedagógica*, quisiera contar qué le pasa hoy a la educación, a partir de una lectura clínica de

su condición de fondo, pues presenta varios problemas de visión. La metáfora no es gratuita.

Estas dificultades no son menores ni anecdóticas. Generan errores y, a través de ellos, desorientaciones de enfoques epistémicos, políticas y acciones didácticas que ayudan a explicar, al menos en parte, la escasa ambición y eficacia formativa profunda de nuestra educación, más allá de sus logros técnicos y organizativos.

### ***Un problema general con causas***

Las siguientes observaciones no apuntan a culpables, ni a áreas deficitarias. Sí a posibles causas. Señalan una desatención científica colectiva, sostenida en el tiempo, como causa compartida por la Pedagogía en sus grandes áreas de conocimiento: la Teoría e Historia de la Educación, la Didáctica y Organización Escolar (o Educativa) y los Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Precisamente por ello, esta indagación se dirige con respeto a quienes producimos discurso pedagógico, investigamos en educación y formación, y a los educadores de todos los niveles de enseñanza. Pero no para señalar responsabilidades individuales, sino para invitar a una revisión común del modo en que pensamos, investigamos y legitimamos la educación. Tal vez hayamos desarrollado una notable sofisticación conceptual, metodológica y técnica, sin haber atendido siempre con la misma profundidad a la conciencia desde la que vemos, pensamos y actuamos educativamente.

### ***Un hecho de partida relacionado con la visión del ser humano***

Comenzamos, así, con un hecho de partida para anclar lo que sigue: el ser humano ve poco. No solo con la vista —del infrarrojo al ultravioleta—, sino, sobre todo, con la conciencia. Decía Teilhard de Chardin (1984), al comienzo de El fenómeno humano: “Ver. La vida consiste

en esto. Ver más es ser más”. Ver más es un proyecto pedagógicamente desatendido. No por límites de la conciencia en sí, sino por el ego que la satura, la rigidiza e impide distanciarse, observarse y comprenderse. Sin distancia no hay mirada profunda; y sin profundidad, no hay horizonte educativo. Además, todo es más difícil cuando la conciencia apenas se relaciona con la educación, la enseñanza, la formación o el desarrollo docente, pese a ser la clave de bóveda de lo educativo.

### **Errores que no se viven como tales**

La mala visión, la estrechez de conciencia, su rigidez y el extravío en la mirada causan errores y desorientaciones esenciales. Desde el enfoque radical e inclusivo, estos errores no se entienden como fallos aislados ni visibles para todos. Son errores de raíz. Con ellos ocurre como con las raíces de los árboles: no suelen verse.

Son errores del ego, que condiciona la conciencia, desde la cual razonamos la educación y nuestra propia vida. Con ellos en la mochila de la razón pedagógica, nos alejamos del ser y lo sustituimos por interpretaciones subjetivas, doctrinarias o consensuadas, con frecuencia alejadas de la ciencia y del sentido educativo.

Para hacer visibles estos errores y reconocer mejor las desorientaciones que generan, resulta útil clasificarlos. No porque la clasificación agote la realidad, sino porque —como recordaba el maestro Félix E. González Jiménez (1989)— “la razón humana es muy niña y necesita apoyos”.

## **II. PROBLEMAS DE VISIÓN**

En esta carta distinguimos cuatro formas de errores radicales que desorientan la conciencia educativa: las miopías educativas, las cegueras educativas, los estrabismos educativos y la vista cansada educativa.

### **1. Primera parte: miopías educativas**

Desde este marco de mirada, y para comenzar el análisis, podemos detenernos primero en las miopías educativas, desorientaciones frecuentes que no distorsionan la realidad, pero sí reducen el campo de la conciencia pedagógica y limitan la amplitud de la comprensión educativa.

Las miopías educativas consisten en ver con nitidez, incluso con detalle y objetividad, pero perdiendo de vista el horizonte; es decir, se ve bien, pero solo de cerca. La miopía educativa no altera la realidad ni inventa nada: simplemente, acorta el campo visual. Así, la educación atiende con gran precisión a lo próximo, pero pierde la capacidad de integrar una orientación más amplia en la comprensión de lo que hace.

#### **1.1. Reducir educar a aprender**

Por un lado, “no todo aprendizaje significativo y relevante tiene por qué ser formativo” (Herrán & González, 2002). Más allá de la *learningficación* señalada por Biesta (2012, 2013), aprender es imprescindible, pero no es suficiente para una educación plena (Herrán, 2024, 2025; Herrán et al., 2026). Cuando educar se identifica sin más con favorecer aprendizajes —adquirir significados, por la vía que se quiera: recepción, descubrimiento, experimentación, investigación, reorganización, etc.—, desaparecen del horizonte educativo procesos formativos no adquisitivos y no acumulativos, como el descentramiento del ego, la aceptación del límite, la eliminación de falsas certezas, la duda, la conciencia de ignorancia, la conciencia del error o la conciencia de inconsciencia.

Desde la educación promovida por los organismos supranacionales y los sistemas educativos, el aprendizaje se observa, se valora y se promueve. El problema es que, en lugar de educación, se ve solo aprendizaje. La puerta de esta educación se ha cerrado con varios candados canónicos, que han consolidado la

deriva de una “educación como aprendizaje”. Entre los más significativos se encuentran el informe de Faure et al. (1972), *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*; el informe de Delors et al. (1996), *Learning: The Treasure Within*; y la Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2018).

El pensamiento y el aprender, sustentados en conocimientos (significados) y saberes como moléculas epistémicas, constituyen un camino formativo limitado, al que suele reducirse la comprensión educativa. Sin embargo, la educación cabal no puede apoyarse sólo en aprendizaje. El camino completo incluye también otros procesos del mismo nivel ontológico, como perder, eliminar, desprenderse, soltar, olvidar, descondicionarse, desidentificarse, desapegarse, desaprender (para saberes y hábitos, por ejemplo), etc.

Si la educación es plena, incluye la meditación avanzada en cualquiera de sus formas (Herrán, 1998, 2017b), desde la que no intervienen el pensamiento, la adquisición ni la pérdida. Esta sucede sin pensamiento, sin objetivos, sin contenidos y, cuando se avanza mucho en esta vía de conciencia, sin ego que medita y sin meditación en absoluto. Por ello, el camino educativo comprende el saber y el no saber (Herrán, 2018b).

Desde el enfoque radical e inclusivo, se colige que el aprendizaje educativo es parte de la educación, pero que una educación de máximos no puede estar soportada ni representada solo por aprendizaje, aunque sea formativo.

### **1.2. Currículos bien alineados, pero sin dimensión radical**

Los currículos son elaboraciones didácticas que, desde cada lógica interna y en el mejor de los casos, pueden considerarse técnicamente

impecables, coherentes, alineados y evaluables. Sus componentes se corresponden entre sí y sus elementos encajan con precisión.

Se estructuran, por lo general, en dos dimensiones: la disciplinariedad y la transversalidad. Por ello, son estructuralmente planos. No por déficit de contenidos o competencias, sino porque carecen de profundidad; es decir, porque no incorporan una tercera dimensión curricular, de carácter radical (Herrán & Rodríguez, 2022).

En consecuencia, a priori, no favorecen la hondura formativa ni orientan la educación desde una didáctica esencial. Fundados de manera declarada en bases pedagógicas, filosóficas, sociológicas, antropológicas, biológicas, psicológicas o epistemológicas (disciplinares), solo actúan en el plano existencial; no responden a preguntas esenciales, que quedan fuera de los límites de aquellas bases, las cuales, además, actúan como fuentes suministradoras de materia curricular.

Esta cuestión no se resuelve mediante perfiles definidos por etapas educativas. De hecho, el perfil es un constructo congruente con la bidimensionalidad curricular, en tanto que silueta o contorno. Es, por definición, una forma plana que delimita rasgos visibles, pero no da cuenta de la profundidad posible de la educación. Está más cerca de la mueca que del rostro. Cristaliza aprendizajes competenciales entendidos como necesarios o deseables, que no tienen por qué transcurrir hacia una vida educativamente más consciente. Clausura la educación en una configuración estática y globalizante, cuyo único anhelo no encaja con una educación de máximos, pues esta requeriría como vector formativo estructurante, interiorización y tránsito evolutivo del ego a la conciencia.

Al excluir una dimensión educativa radical, los currículos dejan de responder a necesidades educativas profundas, no demandadas ni situadas, universales y perennes, esenciales

para la educación tanto de las personas como de las sociedades. En su lugar, se polarizan en dar respuestas actualizadas a demandas existenciales, situadas y explícitas de los Estados y de la ciudadanía en contextos amplios pero concretos, plasmadas en las directrices de organismos supranacionales que se ocupan de la educación, entre otros, la UNESCO, la OCDE, la UE, el BM, la ALECSO y la OEI.

Precisamente por ser radical, dicha dimensión sostiene y nutre todo lo visible. Lo conforma, como la raíz se expande y forma parte de la última célula del ser. Por esta razón, no tiene como principal destinatario al alumno, como sí lo hacen los currículos organizados sobre las dos dimensiones que se corresponden con la educación demandada. Los principales destinatarios de esa dimensión radical, dentro del currículo radical e inclusivo, son el profesorado y las familias, comprendidas como causas de la educación de los alumnos.

### **1.3. Psicologización de la educación, de la Pedagogía y de la Didáctica General**

En esta tercera miopía, las emociones se entienden como base funcional, el bienestar de los alumnos ocupa el centro y el sentido educativo del aprender, reducido a motivación, se convierte en criterio prioritario de legitimación pedagógica. El esfuerzo se entiende como sobrecarga o anomalía que conviene minimizar, y el malestar se interpreta como fallo del sistema, del docente o del propio alumno.

Se trata de dimensiones legítimas, sin duda, pero convertidas en eje exclusivo de comprensión educativa y de la Didáctica, desplazan el foco desde la formación profunda hacia la adaptación funcional, empobreciendo el sentido educativo de la enseñanza. La educación queda así reducida a una gestión optimizada, facilitación o mediación de estados internos, en detrimento de procesos formativos de mayor alcance, que requerirían una idea de docente

no como mero gestor emocional, sino como experto, generador, investigador, comunicador y pedagogo consciente, orientado por fines educativos sociales y profundos a la vez, tanto disciplinares como transversales y radicales, y no solo por indicadores de ajuste o bienestar inmediato.

La educación que se reduce a procesos individuales, internos y adaptativos se desvincula de la profundidad formativa: de la conciencia, del ego, de la posible evolución humana y del sentido educativo de la educación. Cuando todo se organiza para evitar la tensión afectiva y favorecer el bienestar emocional, la educación pierde su función transformadora, pues se deforma estructuralmente. No hace un favor al alumno, pues limita su capacidad de afrontar la complejidad, el conflicto, la dureza de la vida y su dificultad, y la incomodidad inherentes a todo proceso educativo profundo, y que luego compensa.

Cuando la Pedagogía y la Didáctica General asumen un enfoque psicologicista como prioridad o como monismo (omnipresente), se pierde el tiempo, a veces muchos años. Esto ha ocurrido reiteradamente con sucesivas psicologizaciones hegemónicas de la educación, expresadas en enfoques centrados sucesivamente en la conducta, la autoestima, la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, el aprendizaje autorregulado o la motivación, entre otros. Estas orientaciones han llegado a ocupar posiciones centrales en el discurso pedagógico y didáctico, con frecuencia sin disponer de una base científica sólida o mediante procesos de transferencia pedagógica acríticos, lo que ha favorecido su transferencia al discurso y a la práctica. La atracción gravitatoria de estos 'agujeros negros' desconecta la enseñanza de la educación, que queda atascada en espacios formativos superficiales e intermedios.

Esta deriva es grave, porque es el propio norte pedagógico y didáctico el que se pierde, de modo que la nave de la formación avanza escorada o describe círculos que finalmente perjudican al alumno. Esta saturación psicologicista no es un problema exclusivo de los sistemas educativos ni de la comunicación didáctica en todos los niveles de enseñanza. Autoras como Abigail Shrier (2024) han advertido de los efectos sociales y educativos de esta deriva emocionalizante.

Frente a ello, se hace imprescindible recuperar una orientación educativa de la educación, de los currículos y de la enseñanza desde la Pedagogía y, de manera específica, desde la Didáctica General. Solo desde una orientación pedagógica fundada científicamente y en una orientación pedagógica es posible reubicar las emociones y el bienestar como medios, no como fines, y restituir a la enseñanza su función formativa profunda, consciente y transformadora.

#### **1.4. Educación parcial o alicorta**

Esta cuarta miopía no se refiere tanto a prácticas, metodologías o enfoques concretos, sino al concepto mismo de educación que las sostiene y las orienta. La educación se interpreta desde nociones externas, operativas y empobrecidas, reducidas a aprendizaje, competencias, resultados o adaptación funcional, olvidando que el concepto de educación condiciona de manera radical todo lo que se piensa, se decide y se hace en su nombre.

Como ocurre en otros campos del conocimiento, el concepto nuclear orienta la totalidad del sistema. Del mismo modo que una determinada concepción de la salud define la organización, las prioridades y la ética de un enfoque supranacional, de un hospital o de una relación médico-paciente, la noción de educación configura los sistemas educativos, los currículos, la enseñanza, la evaluación o la formación, el desarrollo o el papel del docente. Cuando ese concepto es superficial, parcial, pobre o escaso,

toda la arquitectura educativa se resiente, más allá del triste binomio 'teoría-práctica'.

En el marco educativo contemporáneo, esta miopía se expresa en una comprensión 'gallinácea' de la educación (Herrán, 2022): una expectativa educativa deliberadamente limitada, domesticada, acotable en 'perfiles' curriculares y circular, eminentemente centrada en responder a demandas sociales, tecnológicas, económicas, sociales, globalmente sintetizables en sobrevivir, repetir, desarrollarse socialmente y rendir cuentas. Se trata de una educación anclada a horizontes de corto alcance, que confunde formación con normalización, y que descarta, por considerarla irrelevante, inverosímil o incómoda, cualquier aspiración de profundidad, conciencia o trascendencia.

Frente a esta expectativa y reconociendo el valor y cualidades positivas de las gallinas, la metáfora del águila propone una concepción radicalmente distinta: una educación capaz de remontar altura, de ampliar la mirada, integrar lo visible y lo invisible, y orientarse a la evolución humana integrando lo concreto de la vida del día a día de las gallinas y sus inseparables compañeros, los conejos. No se trata de oponer modelos, sino de mostrar que la limitación no está en las personas, sino en el concepto de educación que se les ofrece.

Desde esta perspectiva, como vimos en otro error radical o desorientación por miopía, la educación no puede reducirse a aprender, ni siquiera a aprender bien. Aprender es solo una parte —necesaria pero insuficiente— de educar. La educación plena incluye y trasciende el aprendizaje, pero no se agota en él, pues se orienta a una mimesis o síntesis lograda por la mejor formación disciplinar posible, la mejor formación competencial posible, la mejor formación en compromiso social y con el otro posible, la mejor formación en valores y virtudes posible, la mejor formación en conciencia posible, la mejor formación en observación,

reconocimiento y pérdida de ego posible, la mejor formación meditativa posible, y la mejor formación en autoconocimiento esencial posible.

La educación plena es un proceso intencional, permanente y consciente de formación integral del ser humano que requiere capacitación externa, pero, además, evolución interior y social, mediante la integración del conocimiento, la conciencia, el ego, la autocomprensión y la responsabilidad ética, como un efecto particular de la conciencia. Es una educación de máximos, no sólo por exigencia externa, sino por profundidad ineludible, si de educación se trata; no sólo por rendimiento, sino por sentido; no sólo por acumulación, sino por transformación evolutiva interior y exterior.

Mientras el concepto de educación permanezca superficial, externa o instrumental, cualquier reforma será epidérmica o incluso cosmética. Solo una revisión, clarificación radical o reinicio del concepto de educación, preferiblemente desde la Didáctica General (Herrán & Rodríguez, 2023), permitirá redirigir los currículos, la enseñanza y la Pedagogía normal o estándar (Kuhn, 1975) hacia una formación verdaderamente consciente, humana, profunda y plena que pudiera mejorar sociedades y personas.

## **2. Segunda parte: cegueras educativas**

Las cegueras educativas remiten a aquello que no entra en el campo pedagógico. No consisten en ver mal, sino en no ver algo como educativo. Cursan con invisibilización pedagógica de ámbitos esenciales, porque han quedado fuera del campo pedagógico legítimo.

Conforman errores radicales de exclusión visual o de conciencia, en sentido estricto. A diferencia de las miopías —que reducen el campo visual—, las cegueras eliminan zonas enteras de la cercanía (más acá) o del horizonte educativo (más allá), impidiendo que determinados

fenómenos sean pensados, investigados, enseñados o educados.

Desde el enfoque radical e inclusivo, las cegueras afectan de manera directa a la dimensión radical de la educación, que es esencial, no demandada, universal, perenne y constitutiva del ser humano. Su exclusión genera una educación estructuralmente incompleta, incluso aunque sea técnicamente avanzada, innovadora o socialmente valorada. Es una de las razones que alejan la posibilidad de una educación verdaderamente inclusiva (Rodríguez & Herrán, 2025).

Las cegueras educativas analizadas no son errores menores ni complementarios. Explican por qué nuestra educación, aun siendo extensa, innovadora o bien intencionada, continúa siendo superficial, parcial y desorientada. Superarlas no implica añadir contenidos, sino revisar radicalmente el concepto, los fines y los sujetos causales de la educación, desde una Pedagogía y una Didáctica General verdaderamente conscientes.

### **2.1. El ego como ámbito (auto)formativo**

La primera gran ceguera educativa consiste en no reconocer ni educar el ego. Se entiende como ego humano (Herrán, 1997; Osho, 2004a) al yo inmaduro, el personaje con el que uno se identifica, la construcción defensiva desde la que se busca afirmación, reconocimiento, control o superioridad. Es ego cuando uno se da por aludido, se siente herido, reacciona desde la soberbia ilusoria, confunde crítica con ataque o defiende su identidad por encima de la verdad educativa.

El ego atraviesa toda relación humana y por ende, educativa: la personal, la profesional, la institucional y la social. Puede adoptar formas personales, pero también colectivas: ego(centrismo) de clase, de sexo, de raza, de cultura, de nación, de ideología o de grupo, entre

otras. Los diversos *ismos* —racismos, sexismos, nacionalismos, clasismos, corporativismos, etc.— son elaboraciones personales y sociales del ego, formas organizadas de autoafirmación identitaria que sustituyen la conciencia por la pertenencia y la educación por la adhesión. Además, todos ellos son fuentes, sentidos y destinos de adoctrinamiento.

Existe ego del alumno, de las familias, del profesorado, del claustro, del centro, de la administración y del propio sistema educativo. En todos los casos, el mecanismo es el mismo: fragmentación de la conciencia y desplazamiento de la educación hacia egocentrismo, como autojustificación, defensa del rol, superioridad moral, etc. Cuando la acción educativa nace desde ahí, el bien se deforma, la verdad (*aleteia*) se (re)tuerce, la desorientación sucede y el error se normaliza. Desde el ego, todo lo que se piensa y se realiza está mal.

Cuando el ego no se convierte en objeto explícito de conciencia y formación educativa, no desaparece ni se neutraliza: gobierna. Actúa como el arquitecto oculto de la acción humana y por ende educativa, condicionando la toma de decisiones, la comunicación didáctica, la organización escolar, los currículos y las políticas educativas. Desde él, todo lo que se hace nace torcido: incluso las buenas intenciones se desvían. Por ello, numerosos errores docentes, institucionales y sociales —autoritarismos, narcisismos pedagógicos, adoctrinamientos, sectarismos, resistencias al cambio, innovaciones egocéntricas, etc.— no son accidentales, sino expresiones de ego no reconocido.

Desde la perspectiva del profesorado, el ego constituye la principal fuente de mala práctica (Herrán & González, 2002; Herrán, 2014; Herradas, 2026), precisamente porque no se percibe como tal. De hecho, en tanto que ámbito radical, como le ocurre a la conciencia, se cuela en la enseñanza como certeza, prisas, necesidad

de razón, de decir la última palabra, apego al rol, miedo a perder prestigio, incapacidad de aprender, dificultad para la autocrítica y la rectificación, para dar la razón al otro, etc. El ego es, en este sentido, como el punto ciego de la enseñanza, la formación del profesorado y el desarrollo docente o el Caballo de Troya de la educación: opera bajo discursos progresistas, innovadores o moralmente legitimados, pero desde la inconsciencia de la inconsciencia y el no querer-querer cambiar.

Educación del ego no significa reforzarlo ni psicologizarlo, sino hacerlo visible, identificable y educable. Implica llegar a las raíces más íntimas de la formación, a procesos formativos de autocrítica, duda radical, conciencia de ignorancia, desidentificación del personaje, humildad epistemológica, descentramiento, distanciamiento. Desde el enfoque radical e inclusivo, toda educación que omite la educación del ego incurre en una ceguera estructural de primer orden, pues deja intacta la causa principal del error social, educativo y docente.

6 4

## **2.2. La conciencia como ámbito (auto) formativo**

La segunda gran ceguera educativa consiste en no reconocer ni educar la conciencia (Herrán, 1998; Osho, 2004a). Supone ignorar el factor más relevante de la formación (finalidad de la Didáctica General) junto con la educación del ego, cuya omisión constituye la primera gran ceguera educativa, de modo que ambas forman un núcleo decisivo del proceso formativo.

La conciencia no se entiende aquí como mera lucidez cognoscitiva, atención funcional, metacognición instrumental, ni tampoco como estado de conciencia. Se concibe, más bien, como la capacidad de darse cuenta de la realidad, de la verdad y de las raíces de la propia educación. Incluye la toma de conciencia de la vida, la muerte y la evolución interior; del ser y del no ser que se son y no son a la vez; de

lo que se hace, de lo que se hace mal o de lo que se no se realiza, y de desde dónde y para qué se actúa. Implica, asimismo, la comprensión de las consecuencias educativas, personales y sociales que de todo ello se derivan. En este sentido, la conciencia puede entenderse como el órgano de la visión (auto)educativa, no visual en sentido sensorial, sino formativo, existencial y esencial.

Desde una perspectiva científica no reduccionista, la conciencia se apoya funcionalmente en el cerebro, especialmente en redes de integración distribuidas que incluyen la corteza prefrontal (autorregulación y conciencia reflexiva), la corteza cingulada anterior (detección de error, conflicto y autoconciencia), la ínsula (conciencia interoceptiva y sentido del sí mismo) y sistemas frontoparietales de integración. Sin embargo, no puede ser identificada ni agotada en ninguna región neuronal concreta, ni explicada por mecanismos de localización cerebral aislados. Su emergencia depende de procesos dinámicos de integración funcional y experiencial, no de la activación de estructuras específicas.

No obstante, desde una perspectiva pedagógica, la conciencia excede lo estrictamente neurofuncional. En un sentido educativo profundo, puede concebirse como una dimensión emergente y no reducible de la experiencia humana relacionada con niveles de integración superiores de la experiencia. Desde algunos enfoques pedagógicos, de la Filosofía de la conciencia y de la Física contemporánea, esta irreductibilidad se ha formulado con precisión a través del denominado “problema duro de la conciencia” (Chalmers, 1996), que señala la imposibilidad de explicar la experiencia subjetiva únicamente a partir de procesos físicos o funcionales. En coherencia con este planteamiento, y con las críticas de la Física contemporánea al reduccionismo computacional de la mente (Penrose, 1989, 1994), puede hipotetizarse el arraigo de la conciencia en una

supraconciencia, entendida no como entidad metafísica cerrada, sino como horizonte de ampliación posible de la experiencia consciente más allá del ámbito de lo existencial, del yo egocéntrico y de sus condicionamientos.

La complejidad de conciencia, junto con el grado o nivel de egocentrismo, constituye la variable decisiva de la que depende la posible evolución humana. Esta evolución no es solo personal, sino también colectiva, institucional, social y civilizatoria, e incluso filogenética, si se atiende al desarrollo histórico de la conciencia de la humanidad. Donde no hay conciencia suficiente, la moral y la ética resultan innecesarias, en tanto quedan incluidas en aquella; donde no se educa la conciencia, la educación puede funcionar, incluso con eficacia técnica, pero carece de sentido, dirección y profundidad formativa.

Pese a su relevancia, la conciencia no es suficiente (Herrán, 2023b) ni en Pedagogía ni en la Didáctica General. El principal problema y, a la vez, el mayor reto pedagógico de la conciencia en la existencia humana y, por ende, en la formación y en la enseñanza, es, al menos, doble: por un lado, su exclusión de facto del área de la Didáctica y de la formación del profesorado (Herrán, 1995). Por otro, la falta de comprensión de que, sin la inclusión o conjunción del ego y de una acción consciente y madura en la escena formativa, la consideración de la conciencia queda reducida a un planteamiento meramente retórico, poco más que un brindis al sol, aunque sea conceptualmente acertado. En tales condiciones, la conciencia puede convertirse en base de ego disfrazado de conciencia, derivar en incoherencias personales, profesionales e institucionales y garantizar, por efecto sistémico, una enseñanza incongruente, escasamente formativa o incluso directamente negativa.

### 2.3. El autoconocimiento esencial como ámbito (auto)formativo

Una tercera ceguera educativa consiste en excluir el autoconocimiento esencial del horizonte formativo. No se trata aquí de autoconocimiento como respuesta al quién soy yo existencialmente, introspectivo o identitario —características, gustos, competencias, emociones, estilos de aprendizaje, etc.—, sino de la toma de conciencia directa, radical y profunda de lo que uno es, más allá de la “añadidura” (Mello, 1987) que conforma el ego como personaje, rol e identidad personal y socialmente construida.

El autoconocimiento esencial no responde a la pregunta *quién soy yo* en sentido existencial, formulada habitualmente como una indagación identitaria por capas, a modo de cebolla, en la que cada respuesta parcial añade una nueva identificación. Este recorrido, llevado hasta el límite, conduce a una respuesta paradójica: tras retirar la última capa, lo que aparece es, simultáneamente, la nada y el todo. Sin embargo, el autoconocimiento esencial responde a una pregunta radicalmente distinta: ¿quién esencial o profundamente no soy?

Esta cuestión procede del juego indagativo (*vichāra*) de los Vedas, que Ramana Maharshi (1986) explica con gran claridad educativa y formativa. Dicha indagación conduce experimentalmente a la constatación de que todo aquello con lo que uno se identifica existencialmente no constituye su naturaleza esencial. Así, aunque existencialmente cada persona sea su nombre, nacionalidad, profesión, edad, sexo/género, ideología, conocimientos, ego, conciencia, circunstancia o, en general, cualquier realidad asimilable a su autoconocimiento existencial, esencialmente no lo es ni tiene nada que ver con ello.

En este sentido, el autoconocimiento esencial va más allá de la expresión orteguiana “yo soy yo y mi circunstancia” y de la identificación de la identidad con el yo existencial y contextual, al apoyarse en la distinción entre ‘cuatro yoes’ propuesta por Herrán (2004). Esta reducción identitaria y énfasis en lo existencial, ampliamente asumida en educación sin una lectura comprensiva radical, ha generado una notable desorientación educativa y existencial, apenas advertida en sus consecuencias formativas.

La autoconciencia resultante no constituye una respuesta conceptual ni puede entenderse como un nuevo contenido identitario. No es constitutiva, sino experiencial; no es una definición, sino una constatación directa. Para tener alcance educativo, ha de vivirse de manera experimental, integral y total, y traducirse en una acción plenamente formativa. De lo contrario, queda reducida a una idea más, apropiada por el ego, y pierde su potencial transformador en educación.

El acceso al autoconocimiento esencial no se realiza desde el saber, sino desde el nosaber (Herrán, 2018b). No procede de una acumulación conceptual ni de una fundamentación filosófica, sino de un vaciamiento progresivo de certezas, identificaciones y conocimientos previos. Desde esta perspectiva, el saber, lejos de facilitar el acceso al autoconocimiento esencial, puede convertirse en un obstáculo si no es radicalmente cuestionado y orientado. Por ello, el fundamento filosófico resulta insuficiente e inadecuado y es sustituido por una pedagogía profunda y una Didáctica General radical e inclusiva, orientadas no a explicar lo esencial, sino a posibilitar su experiencia formativa directa por vía meditativa.

Este autoconocimiento implica desidentificarse de lo que no se es esencial o profundamente. Incluye procesos de observación profunda, silencio del ego, desapego del rol, pérdida de certezas y renuncia progresiva a la autoimagen

y al personaje existencial. Su educación radica en comprender y vaciar falsos centros, y permitir la emergencia de una conciencia menos ocupada por el ego y más disponible para el sentido educativo y la verdad formativa a la que la Pedagogía ni la Didáctica General tendrían que renunciar jamás, so pena de dejar de ser Ciencias de la Educación plena.

El autoconocimiento esencial queda fuera de la educación porque desborda los marcos formativos convencionales, porque la noción de educación plena no se ha asumido como anhelo pedagógico fundamental. No es evaluable mediante estándares, no se puede prescribir curricularmente y cuestiona la primacía del yo personal o socialmente funcional. Sin él, la educación se queda en la periferia o diversidad del ser, que puede formar satisfactoriamente sujetos competentes que no se conocen, profesionales eficaces que no saben quiénes son esencialmente, docentes expertos que, sin procesos de interiorización ni experiencias de meditación profunda, no han sido conscientes de su verdadera naturaleza, etc.

Cuando el autoconocimiento esencial no se educa, el ego queda intacto, la conciencia no madura y la acción educativa se apoya en identidades aparentes, reforzadas por procesos de identificación y programaciones mentales personales o colectivas, que desplazan la conciencia de la naturaleza profunda. Desde esta racionalidad, se puede saber mucho sobre educación, pero poco de sí más allá del ego.

Esta ceguera explica por qué personas muy formadas reproducen errores elementales, por qué sistemas sofisticados generan desorientación y por qué la educación puede convertirse en una forma refinada, socialmente legitimada, de autoengaño. Explica también por qué individuos altamente cualificados por el sistema educativo (doctores, profesores titulares, catedráticos, etc.) pueden constituir auténticos fracasos educativos, aun siendo conscientes de

ello, y por qué sociedades cultural y técnicamente avanzadas pueden avalar, normalizar o ejecutar atrocidades colectivas de un día para otro.

El denominador común es la ausencia de autoconocimiento esencial, una conciencia escasamente evolucionada y un ego desbordante. En muchos de estos casos, la formación opera sobre competencias, saberes, innovación educativa, modalidades y programas de formación continua, pero no alcanza la raíz del ser, esto es, su autoconciencia esencial. Desde la Pedagogía y la Didáctica General convencionales y sus marcos teóricos y prácticos predominantes, este fenómeno se aborda bajo el constructo de desarrollo docente, entendido como un proceso personal, profesional e institucional de mejora y adecuación funcional (Herrán & Flores, 2023). Este planteamiento, legítimo en su propio marco, no cuestiona ni integra de manera explícita el ego, la conciencia ni el autoconocimiento esencial del educador. Sin embargo, la inclusión explícita de los constructos de ceguera, ego, conciencia y autoconocimiento esencial permite visibilizar un ámbito formativo no contemplado por el desarrollo docente convencional, de carácter radical, que excede dicho marco.

Desde el enfoque radical e inclusivo, la identificación de este ámbito formativo no cubierto por el desarrollo docente convencional justifica un cambio de constructo: del 'desarrollo docente' a la 'evolución del docente'. La evolución docente incluye el desarrollo docente, pero lo trasciende, al incorporar procesos de transformación profunda de la conciencia, desegocentración progresiva y autoconocimiento esencial del educador. Mientras el desarrollo docente convencional optimiza lo que el docente hace y sabe mediante estructuras, modalidades y programas de formación continua variados, tanto personales como colectivos (Herrán et al., 2016), la evolución docente indaga en las raíces de la formación e interroga y transforma desde

el quién, dónde, cómo y para qué educa. Este desplazamiento conceptual no es accesorio, sino estructural y epistemológico, y constituye una aportación necesaria para una comprensión más completa, profunda y rigurosa de la formación del profesorado desde una óptica radical e inclusiva.

Desde esta perspectiva, no resulta anecdótico que la mayoría de los seres humanos fallezcan sin haber tenido la menor conciencia de quiénes son esencialmente. Esta carencia representa una tragedia silenciosa e invisible para la educación y un fracaso estructural no declarado de la Pedagogía y de la Didáctica General, que va más allá de la negligencia, pues no responde a una omisión consciente ni a un descuido, sino a una ceguera profundamente normalizada, de modo que ni suele apercibirse ni se reconoce como tal en la teoría ni en la práctica educativas.

Aquí convergen la Pedagogía de la muerte, el autoconocimiento esencial y la formación profunda de la persona, en la medida en que morir sin haberse conocido esencialmente constituye el límite último de una educación incompleta y evidencia una insuficiencia epistemológica, investigativa y profesional en educación. Esta convergencia afecta de manera particular tanto a los pedagogos, en cuanto especialistas en investigación, enseñanza y orientación en educación y formación, así como formadores de profesorado y orientadores, como a los docentes, en cuanto responsables directos de la educación de otros a través de la enseñanza.

Sin autoconocimiento esencial no puede haber conciencia suficiente para educar plenamente, sino tan solo una suerte de ‘cuasi educación’, que, pese a sus carencias formativas profundas, es interpretada y legitimada como ‘educación’, también por la Pedagogía, mediante un proceso de ‘redondeo del 4,5’ para aparentar un ‘aprobado’, sin advertir que, por sus cegueras y

demás problemas visuales, no debería llamarse ‘educación’.

Desde el enfoque radical e inclusivo, el autoconocimiento esencial es condición de posibilidad de toda educación profunda. En esta perspectiva, el autoconocimiento esencial actúa como centro de la circunferencia o eje de la formación (Herrán, 2003, 2004) y, por tanto, como una prioridad de la Pedagogía y, de modo específico, de la Didáctica General. Excluirlo, junto al ego y la conciencia, supone incurrir en una ceguera radical *a priori*, pues deja fuera al núcleo mismo desde el que se educa. Esto es especialmente relevante en los docentes, como educadores profesionales (Herrán, 1995), aunque es aplicable a todos los educadores en general, incluidos los propios sistemas sociales, pues todos poseen potencial de evolución y perfeccionamiento. Sin autoconocimiento esencial no hay conciencia suficiente para una educación plena.

#### **2.4. La falsa centralidad del alumno en la educación y el olvido del centro de la educación y de sus implicaciones didácticas**

La tercera ceguera se manifiesta en la creencia incuestionada de que el alumno es el centro de la educación. Esta afirmación no es marginal ni anecdótica, sino que aparece explícita o implícitamente sostenida en marcos políticos, normativos e institucionales de amplio alcance (UNESCO, 2020; OCDE, 2018, 2019; Banco Mundial, 2018; Unión Europea, 2021). También se formula de manera literal en legislaciones educativas nacionales, como, por ejemplo, la española vigente (LOMLOE, 2020). **Desde el enfoque radical e inclusivo, esta afirmación resulta problemática**, pues responde más a una simplificación pedagógica funcional —frecuente en discursos centrados en el aprendizaje o en la atención al alumnado— **que a una comprensión estructural del fenómeno educativo**, cuestión que se desarrollará a continuación.

Para el desarrollo de este apartado, nos basaremos en la “teoría de la mora” (Herrán, 2017a). La mora (*Rubus*) es un fruto agregado formado por múltiples unidades llamadas *drupeolas*, esto es, pequeñas drupas semejantes a esferitas o globulitos carnosos, cada uno con entidad y centro geométrico propio. Esta estructura permite comprender la educación como un sistema de centros múltiples e interrelacionados, y no como un proceso con una única centralidad.

Desde esta observación, el alumno no es ‘el centro’ de la educación. Antes bien, y observando el fenómeno desde la complejidad, forma parte de una constelación de focos formativos con centralidad múltiple. En efecto, la educación no presenta un único centro: en ella participan múltiples focos formativos —alumno, familia, profesorado, instituciones, cultura, sociedad, historia, hermanos, amigos, etc.— con diferente peso educativo y una centralidad múltiple y dinámica. El alumno es, en términos formativos y geométricos, más radio o punto de la circunferencia que centro. Recibe, integra o rechaza influencias, pero no es la causa principal de su proceso educativo.

Esta consideración entra en tensión directa con uno de los supuestos más extendidos de la enseñanza activa y con planteamientos constructivistas: la idea de que el alumno es el protagonista o el centro de su aprendizaje. Dicha premisa solo puede sostenerse de manera relativa y operativa. Entendida en sentido absoluto, como un desiderátum incuestionado —tal como habitualmente se adopta en los discursos pedagógicos y didácticos hegemónicos—, es falsa e inconveniente, al menos, por las siguientes razones:

- Porque, conforme a la teoría de la mora, el alumno no constituye el centro **originario** ni determinante ni único del proceso educativo.
- Porque, como se ha argumentado previamente, el aprendizaje es una vía limitada, insuficiente para dar cuenta de la complejidad del fenómeno formativo, especialmente cuando se aspira a una educación plena.
- Porque resulta epistemológicamente reductora, al organizar la acción educativa desde una centralidad única, desatiende e invisibiliza otros centros reales que inciden de manera nuclear en la educación. **Esta simplificación desplaza la comprensión del fenómeno hacia una zona de confort interpretativo que tranquiliza y aleja la duda, pero que reduce la complejidad y, con ello, la conciencia del fenómeno didáctico cabal.**
- Y resulta objetivamente inconveniente porque, **cuando se asume que el alumno es el centro de la educación**, la acción y la mirada didácticas tienden a focalizarse prioritariamente en él/ella, **desplazando la atención** hacia aquello que resulta más próximo, manejable y tranquilizador. **Este desplazamiento del foco a lo convencional conduce a no atender con la misma centralidad otros centros reales y causalmente más determinantes del proceso educativo**, como la sociedad adulta, la familia, el sistema educativo, el centro educativo o el profesorado, **considerados desde un continuo de mayor a menor amplitud formativa**. La omisión de esta realidad en la conciencia didáctica explica y da lugar a algunos de los errores educativos y didácticos más graves, no por mala praxis individual, sino por planificar y legitimar la intervención pedagógica desde una visión reductora de la complejidad pedagógica, que empobrece la comprensión del proceso formativo y simplifica y distorsiona su lectura estructural.

Como se ha visto, la metáfora de la mora describe la educación no como un círculo, con un centro, ni como una elipse, con dos centros. La concibe, más bien, como **un fruto agregado**, una polidrupa compuesta por múltiples **drupeolas**, cada una con su propio centro, interdependientes entre sí. Ahora bien, la mora está atravesada por un eje común y tiene un centro de centros, que no pertenece a ninguna de ellas de manera fija. Desde esta perspectiva, la actividad del alumno y su aprendizaje pueden ser relevantes, necesarios y valiosos, pero no constituyen el centro ni el principio explicativo último de la educación.

Ese eje y ese centro de la mora no es institucional, ni disciplinar, ni estructural. Tampoco puede ser equivalente al centro de ninguna drupeola: es la conciencia de quien razona esto, de quien observa, educa y está en condiciones radicales de educarse. Esta conciencia no es atribuible de forma estable a un único actor: es móvil y relacional, y actúa como centro nuclear del proceso educativo. Por ello, una educación verdaderamente centrada no comienza en el alumno, sino en cada conciencia observadora y educadora, es decir, en cada sí mismo. El alumno podría devenir centro de centros, pero solo si se observa a sí mismo desde una perspectiva autoconsciente y desegocentrada, algo que no puede darse sin una educación radical de la conciencia.

Esta racionalidad, ajustada al fenómeno y coherente con una comprensión no reduccionista de la realidad —compatible incluso con lecturas metafóricas procedentes de la Física cuántica—, es la natural y la deseable; sin embargo, es poco frecuente. Requeriría una formación didáctica básica de orientación radical e inclusiva que permitiera al estudiante, de manera adecuada a su edad o nivel de madurez, ser consciente de que es, además, un sistema educativo autoconsciente, desde su condición de miembro activo de una sociedad de la educación.

Actualmente, sin embargo, conformamos más bien una sociedad del egocentrismo, no una sociedad del conocimiento; y menos aún una sociedad del nosaber y de la educación, a la que aquí solo se alude de forma tangencial y que ha existido de manera puntual en la historia en personas especialmente formadas y lúcidas, como Lao Zi (2012), Confucio (1969), Dogen (1989), Krishnamurti (1994) u Osho (2004a, 2004b).

No es posible educar sin atravesarse como causa. La formación del educador no solo es la raíz de la educación del hijo o del alumno, sino también de la realidad observada, razonada e intervenida. Cuando el educador, la institución o la sociedad dejan de verse como causa y eluden esta interiorización —que es una obviedad pedagógica radical—, la enseñanza se vuelve incoherente, reactiva o meramente instrumental, incluso cuando logra resultados externos valorados como exitosos.

Esta ceguera permite comprender cómo distintos sujetos educativos —sistemas educativos, docentes, familias e incluso alumnos competentes y exitosos desde criterios escolares— pueden funcionar con eficacia aparente y, al mismo tiempo, generar prácticas y efectos formativos empobrecidos, contradictorios o regresivos, sin llegar a advertir sus propias incoherencias. La clave no reside en un fallo operativo ni en una disfunción puntual, sino en una ceguera estructural normalizada que impide reconocer el problema como tal y conduce a perpetuarlo y legitimarlo desde la propia práctica educativa.

Desde esta misma lógica se derivan dos cegueras asociadas de amplio alcance. Por una parte, la tendencia a atribuir los malos resultados de evaluaciones internacionales como PISA a los adolescentes evaluados, cuando estos son, en realidad, consecuencia formativa de una sociedad adulta, de un sistema educativo y de unas prácticas pedagógicas previas que los

preceden y condicionan. Por otra, la ceguera instrumental que identifica PISA con una medida de la educación, cuando dicho programa no mide la educación como fenómeno formativo integral ni puede representarla adecuadamente, y menos aún si de educación plena se trata, sino únicamente determinados aprendizajes estandarizados y descontextualizados.

Esta misma ceguera se sostiene, además, en otra falsedad educativa ampliamente difundida, también como *desiderátum*, retomada por autores como Marina (2009), al invocar el conocido proverbio africano según el cual *para educar a un niño hace falta toda la tribu*. La afirmación resulta problemática desde una perspectiva radical e inclusiva, porque cualquier tribu, por definición, está constituida desde un ego colectivo o tribal que la conforma e identifica, de modo que tiende a reproducirse, a cerrarse sobre sí misma y a confundir socialización, transmisión cultural y educación. Si la tribu no actúa previamente sobre sí misma, si no se cuestiona desde su 'tribalización' (ego tribal) y actúa radicalmente o en sí misma y no se desegotiza o destribaliza, y no eleva su conciencia, no está en condiciones de educar (del ego a la conciencia), sino, en el mejor de los casos, de adoctrinar mientras forma, mientras se está convencido de que se educa situada y precisamente.

### **2.5. La invisibilidad del inicio de la educación de la persona**

La cuarta ceguera educativa se refiere al modo en que se concibe el inicio de la educación de la persona. De manera implícita y acrítica, se asume habitualmente que la educación comienza con el nacimiento y, de forma más marcada, con la escolarización temprana. En las últimas décadas, diversas evidencias científicas y pedagógicas han reforzado esta comprensión y la han incorporado progresivamente a los sistemas educativos. Los más avanzados reconocen hoy la educación infantil como

educación en sentido pleno, pedagógica y didácticamente fundamentada, superando enfoques meramente asistenciales. En este marco, la educación anterior a los seis años se concibe como escolaridad y como educación, quedando relegadas denominaciones reductoras como *preescolar*, *guardería* o *parvulario*.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta transformación —necesaria y valiosa— resulta, sin embargo, insuficiente porque llega tarde. Incluso cuando se asume que la acción educativa comienza desde los 0 años con criterios profesionales y escolares, el inicio real de la educación de la persona queda restringido a lo visible, a la parte emergida del iceberg, que en ningún caso equivale a la totalidad del fenómeno educativo. La razón de esta insuficiencia es conceptual: el comienzo de la educación no coincide con el nacimiento. Como advertía Holmes al afirmar que «la educación de un niño debería comenzar, al menos, cien años antes de su nacimiento» (1902), su inicio puede situarse antes de la concepción y extenderse, de modo reconocido, al periodo prenatal.

Diversas evidencias científicas coinciden en señalar el periodo prenatal como el más sensible, plástico y potencialmente educativo del desarrollo humano, debido a la intensidad y profundidad de los procesos biológicos, relacionales y experienciales que en él tienen lugar (Hurtado et al., 2015). El reconocimiento pedagógico de este hecho resulta comparable, en su estructura de fondo, al giro introducido por Comenio en el primer tercio del siglo XVII, cuando sostuvo que la educabilidad humana comienza en el niño menor de seis años, en un contexto en el que dicha posibilidad aún no había sido reconocida pedagógicamente. De modo análogo, hoy se propone ampliar de nuevo el horizonte educativo para reconocer la educabilidad del ser humano antes de ser considerado “niño” o de hablar de “infancia” y de educación “infantil”; esto es, al menos, desde

la concepción hasta el nacimiento. En ambos casos se afirma la educabilidad en un tramo previo que permanece fuera del marco asumido por la pedagogía dominante de su tiempo.

Quizá una diferencia significativa entre la época de Comenio y la actual radique en que su premisa didáctica, favorecida por su autoridad intelectual y su notoriedad histórica, fue asumida con relativa rapidez y amplitud, mientras que esta nueva ampliación del horizonte educativo todavía no ha tenido lugar. Tal vez —como señaló un ilustre catedrático de Teoría de la Educación— porque aún no existe una actitud ni una voluntad suficientemente favorables en la comunidad científica pedagógica. Resulta paradójico que la evolución del conocimiento educativo dependa, en este punto, de resistencias subjetivas y de inercias egocéntricas; no obstante, este tipo de disposiciones ha acompañado históricamente a todos los campos de la ciencia humana.

La educación prenatal es un campo que se desarrolla desde tres líneas epistemológicas y profesionales: (1) educación prenatal desde las Ciencias de la Salud, (2) educación prenatal natural, también fundamentalmente desde las Ciencias de la Salud, aunque moderadamente abierta a la Pedagogía, y (3) Pedagogía prenatal, desde la Pedagogía y la Didáctica General. De ellas, la primera es la hegemónica y se investiga y desarrolla desde ámbitos como la Medicina, la Obstetricia o la Psicología. La evidencia científica disponible confirma que, desde esta perspectiva dominante, la educación prenatal se ha asimilado casi exclusivamente al cuidado de la madre y del feto, así como a técnicas o acciones de carácter preventivo o estimulador centradas en la salud de ambos, sin una fundamentación pedagógica explícita ni una articulación desde la Didáctica General.

Esta caracterización teórica encuentra confirmación empírica en el análisis de la educación prenatal realmente existente. La educación prenatal realmente existente

se desarrolla, en la práctica, desde marcos sanitarios y de promoción de la salud. Los programas de educación prenatal vigentes en Europa se inscriben mayoritariamente en las Ciencias de la Salud —Medicina, Obstetricia, Psicología— y se orientan al cuidado, la prevención y la estimulación vinculada a la salud de la madre y del feto. La Pedagogía prenatal, entendida como campo específico de la Pedagogía y de la Didáctica General, no está integrada en dichos programas ni en los sistemas educativos, lo que pone de manifiesto la ausencia de una educación prenatal en sentido pedagógico estricto (Serrano & Herrán, 2026).

La Pedagogía prenatal es una rama de la Pedagogía y de la Didáctica General que estudia la educación prenatal desde sus propias coordenadas, objetos de estudio y epistemología. La Pedagogía prenatal (Herrán, 2015 ; Franco, 2016; Serrano et al., 2006; Serrano & Herrán, 2026) diferencia entre educación prenatal, estimulación prenatal, aprendizaje prenatal y cualquier forma de adoctrinamiento prenatal, así como salud prenatal, incluyendo la educación para la salud de la madre, conceptos que no son equivalentes y cuya confusión contribuye a una profunda desorientación pedagógica. La Pedagogía prenatal se ocupa del sistema educativo, de la educación de la madre y de la familia, de programas, recursos y evaluación, de la relación con otros niveles de enseñanza, así como de la formación de profesionales para una todavía inexistente formación inicial y continua de educadores prenatales, tanto desde la Pedagogía como desde la salud.

Considera que el útero es el primer “contexto educativo” (Herrán, 2015), no en sentido metafórico débil, sino pedagógico y concreto, en el que tienen lugar multitud de procesos reconocibles y orientables. Se desdobra, al menos, en estas dimensiones relevantes e interrelacionadas: el formador o formadora, el

embrión o feto, la madre, el padre y la familia, el entorno vital y experimental, el sistema educativo (desde la Educación Infantil hasta la Universidad), la sociedad y la humanidad como sujeto y objeto de educación posible (Herrán, 2009).

No ver o ignorar pedagógicamente esta etapa implica desconocer una evidencia incuestionable, difícil de admitir, y ningunear procesos formativos decisivos relacionados con el vínculo sentimental y pedagógico, la seguridad integral, la percepción del mundo y el reconocimiento y la apertura a una vida más consciente desde un reconocimiento y establecimiento temprano del vínculo educativo. Desde esta perspectiva, educar prenatalmente no equivale a intervenir, sino a facilitar y orientar que la formación y la educación fluyan como proyectos y fenómenos reales y posibles.

Excluir de las Facultades de Pedagogía, Educación, Formación del Profesorado o afines la educación prenatal no es una mera omisión cronológica: es una ceguera estructural que reduce la educación a la fase visible y posnatal de los sujetos, empobreciendo su potencial formativo y su sentido evolutivo. Excluir el periodo prenatal de la conciencia pedagógica impide comprender la educación como proceso inclusivo, posible desde una perspectiva curricular, por ejemplo, universitaria (Franco & Serrano, 2022), continuo, unitario y radical, y limita la posibilidad de una educación plena de la persona y de un desarrollo social más culto y equilibrado, más afín a la paz (Carballo & Vizcaíno, 2017) y a la posible evolución humana.

### **2.5. La muerte en el núcleo de la conciencia formadora y del horizonte educativo**

Otra ceguera radical es la exclusión sistemática de la muerte del horizonte educativo. Educamos como si la vida fuera ilimitada, como si el tiempo no contara, como si la muerte equivaliese a fallecimiento y como si no tuviera relevancia

pedagógica. Esta omisión convierte la educación en un proyecto irreal, desanclado del principio de conciencia de realidad o de buena visión, que en estas páginas se intenta desarrollar.

La Pedagogía de la muerte no es una pedagogía del duelo ni una aproximación asistencial al fallecimiento. El fallecimiento es solo una de las más de veinte nociones de muerte educables. Asimismo, se identifican múltiples dimensiones y enfoques pedagógicos de la muerte, lo que la convierte en un ámbito radical de extraordinaria potencia formativa. La pedagogía de la muerte opera como pedagogía de la autoconciencia, del sentido educativo y de la responsabilidad existencial.

Mientras la educación excluya la muerte, seguirá siendo parcial. Educar para la vida sin incluir la conciencia de muerte es un contrasentido pedagógico. La pandemia de la COVID19 mostró con crudeza esta ceguera: un acontecimiento radicalmente educativo que se gestionó casi exclusivamente desde claves técnicas, sanitarias o emocionales, pero apenas pedagógicas. No hubo ni antes ni después publicaciones ni atención desde una necesaria Pedagogía de la muerte (Herrán et al., 2025). Sin la muerte, la educación pierde profundidad, raíz, realidad y verdad. Incluirla no significa oscurecer la educación ni aproximarla al morbo o a la religión, sino hacerla más lúcida, responsable y humana.

### **3. Tercera parte: estrabismos educativos**

En los estrabismos educativos no falta visión ni información. Se ve. Pero de forma desalineada. Cada “ojo” pedagógico mira en una dirección distinta, sin integración perceptiva ni formativa de la imagen educativa. No es eficiente, como el camaleón. Los fines declarados, los discursos legitimadores, el ejemplo y las prácticas reales no coinciden en una misma orientación de conciencia. Se observa y se actúa sin coherencia interna. Por eso, los estrabismos educativos se

manifiestan como contradicciones estables entre lo que se dice, se siente, se pretende y se realiza, generando una disociación entre intención, discurso y acción educativa, configurando una educación que mira en varios sentidos a la vez. Precisamente por ello, no avanza radicalmente en ninguno. Es estructuralmente contradictoria, aunque externamente pueda ser correcta o incluso excelente.

Sobre esta base pueden identificarse algunas expresiones de estrabismo educativo.

### **3.1. Conciencia en el discurso, no en la práctica**

La primera expresión de estrabismo educativo se localiza en el plano más básico y determinante de todos: la conciencia del pedagogo y del docente. A diferencia de las miopías educativas —donde el problema radica en la reducción del campo visual o en la exclusión de determinados procesos formativos—, aquí no falta conciencia discursiva ni información explícita sobre ella. Al contrario: se nombra, se explica y se legitima. El estrabismo aparece cuando esa conciencia se formula en el discurso, pero no se integra en la práctica vital, profesional e institucional, produciendo una disociación estable entre lo que se dice y lo que se vive. Resulta especialmente relevante porque actúa como matriz de otros desajustes posteriores: cuando la conciencia no se encarna, todo el sistema educativo puede funcionar correctamente en apariencia, mientras se desorienta en su sentido profundo.

Hablamos de conciencia educativa. Pero ni a los pedagogos ni a los docentes se nos ha formado en la conciencia de manera rigurosa y explícita desde la Pedagogía o la Didáctica General, ni en la formación inicial ni en la formación permanente. Cuando se ha abordado, ha sido, por lo general, desde enfoques parciales —a menudo de carácter competencial— vinculados a aplicaciones sociales o culturales, pero no como núcleo formativo propio de la práctica

educativa. En general, los conocimientos previos —configurados desde marcos teóricos, hábitos profesionales y discursos consolidados— condicionan o incluso dificultan la comprensión profunda de la conciencia educativa. Como consecuencia, no se reconoce de manera sistemática, no se cultiva de forma intencional y difícilmente se favorece como eje de la práctica educativa y como factor central de la formación, junto a la educación del ego.

Este déficit no es solo teórico, sino formativo. Aunque la conciencia ya se ha abordado como problema en las miopías educativas, aquí reaparece bajo una forma distinta y más grave: no como límite de la mirada, sino como disociación entre lo que se dice y lo que se vive y se hace. Este estrabismo consiste en ver sin integrar; por ello es especialmente resistente al cambio radical. A diferencia de la araña saltarina, que detecta, se orienta y salta hacia un punto antes de enfocar con precisión, la formación estrábica observa mucho pero no se dirige a nada: acumula miradas y discursos sin decidir un eje ni dar el salto coherente hacia la acción.

Esta desalineación de la conciencia no permanece en el plano conceptual, sino que se traduce inmediatamente en formas concretas de funcionamiento profesional e institucional. Es ahí donde el estrabismo deja de ser una metáfora cognoscitiva y se convierte en una práctica educativa observable, sostenida y normalizada. En ella, la incoherencia se ha normalizado como forma ordinaria de funcionamiento profesional e institucional. La inercia institucional y el discurso de la Pedagogía estándar actúan con frecuencia como su principal respaldo, legitimando una distancia creciente entre lo que se dice y lo que se vive.

En numerosos escenarios educativos proliferan discursos cuidadosamente elaborados que no se traducen en una transformación real, ni personal ni colectiva. La conciencia se enuncia, se proclama y se legitima en el plano discursivo,

pero rara vez se incorpora como una práctica formativa sostenida en la vida personal, profesional e institucional del pedagogo o del docente. Predomina una desalineación estructural entre conciencia, palabra, sentimiento y acción que debilita la coherencia formativa de la enseñanza. En estas condiciones, al enseñarnos o mostrarnos, lo que se comunica al alumnado es una docencia empobrecida, aunque pueda estar bien articulada discursivamente.

La enseñanza no comienza en la comunicación didáctica, sino en la autoformación del educador, y desde ahí se prolonga hacia los otros. Como ocurre con la raíz del vegetal, que sostiene y nutre hasta la última de sus células, la coherencia formativa del docente atraviesa toda la acción educativa, incluso allí donde no es explícita. Cuando esa raíz es débil o incongruente, el efecto alcanza inevitablemente a la enseñanza.

Por ello, cuando el acto de enseñar deja de ser también un proceso de autoformación del educador, se debilita su capacidad para educar con coherencia. Cuando la enseñanza no transforma a quien enseña, difícilmente puede sostener una educación formativa profunda para otros.

¿Dónde está la vía de la educación con mayúscula? La hemos perdido de vista. No por ausencia de ideas, de conocimiento o de discurso, sino por la creciente dualidad y separación entre teoría, práctica, conocimiento, conciencia y vida; una disociación que atraviesa la cultura y alcanza de lleno a la educación y a la formación del profesorado y de los educadores en general. Estas distancias han sido señaladas por tradiciones y autores distantes en el tiempo, pero coincidentes en el diagnóstico formativo. Fromm (1987) escribía: “Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas han sido menos efectivas que hoy” (p. 45). Esta observación

es de especial utilidad para la Pedagogía y la Didáctica General.

Hace veintiséis siglos, Confucio (1969) sostuvo que la persona superior actúa antes de hablar y solo habla desde lo ya realizado. Esto hoy apenas ocurre. En la educación contemporánea, también en la formación inicial y continua del profesorado, la secuencia se ha invertido: se habla antes de actuar y se enseña con conocimientos prestados, sin haberse interiorizado ni transformado. El discurso ha sustituido a la vía de conciencia; el saber declarado ha reemplazado a la acción consciente. Pedagogos y docentes explicamos la conciencia, pero no la encarnamos; la prescribimos para otros, pero no la asumimos como exigencia propia. No se anhela una formación profunda, como sí ocurría entre los maestros y discípulos de zen que caracterizaban al Japón de Dogen (1989) en el siglo XII.

Maestros de vida, como Lao Zi, Confucio, Dogen, Sócrates, Diógenes y, en la modernidad, Tolstói o Krishnamurti, coincidieron —desde ámbitos diferentes— en una misma comprensión pedagógica de fondo: la formación no se produce primariamente por el discurso, sino por la vida realizada: la vida consciente educa verdaderamente.

Desde esta perspectiva didáctica, la conciencia se manifiesta inevitablemente en la manera de vivir, decidir, enseñar y relacionarse del educador. En la enseñanza, el profesor se muestra, se enseña a sí mismo. Santos Guerra (2002) observa que los docentes comunican más por lo que son que por lo que quieren comunicar. Desde la tradición del tao se reconoce que el maestro enseña sin enseñar (Herrán & Xu, 2023). Desde el enfoque radical e inclusivo, la enseñanza muestra y comunica ego y conciencia, de forma inconsciente, preconsciente y/o consciente. Por tanto, carece de sentido didáctico —y científico— excluir el

binomio egoconciencia de la formación docente (Herrán, 1995).

Aquellos fueron maestros porque no separaban vida, enseñanza y vía de conciencia. No confundían hablar bien con ser claros, ni claridad discursiva con lucidez educativa. No hacían pedagogía del método ni del contenido, sino pedagogía del ejemplo consciente: a veces silenciosa, como los maestros del tao, quienes por ello pasan desapercibidos (Herrán & Xu, 2023); a veces ruidosa, como los que siguieron la vía del perro, como Antístenes de Atenas, Diógenes de Sinope, Crates de Tebas, Hiparquia y Metrocles de Maronea, y, en menor medida — en cuanto al “ruido”—, Sócrates. En todos estos casos, la autoridad pedagógica no procedía del cargo, del currículo ni del saber acumulado, sino de su autenticidad, coherencia y ejemplo.

En la didáctica de la vía (de conciencia), sea esta cual sea, la práctica no ilustra la conciencia: la constituye. Por ejemplo, en Confucio (1969) o en Dogen (1989), no hay primero teoría y después práctica o aplicación. Hay práctica realizada, donde practicar con teoría radical y abierta ya es comprender, sobre todo, que no hay nada que entender. Es acción consciente. Por eso el maestro superior no explica la vía: es la vía.

Esta lógica entra en tensión directa con el planteamiento básico de la enseñanza desde los paradigmas hegemónicos (tecnocrático, interpretativo, sociocrítico, posmoderno, de la complejidad de Morin, holístico-espiritual o religioso, que separan teoría y práctica, saber, hacer y ser, explicación y transformación, evaluación y conciencia. En esa separación se gesta uno de los estrabismos más profundos de la educación actual, causados por un problema molecular de la Didáctica y de la Pedagogía: la dualidad (Herrán, 2023a).

Hoy se enseña fundamentalmente desde el discurso y el saber, y no desde la transformación y el no saber. Hemos sustituido la vía y la meditación por el currículo. Llamamos “educación superior” a lo que, en la práctica, es solo instrucción elevada, no a la educación plena (Herrán & Sabbi, 2021). La formación de pedagogos y profesores privilegia la competencia discursiva, técnica y metodológica, mientras relega la evolución de la conciencia a un plano privado, marginal o irrelevante desde el punto de vista institucional o pedagógico.

Confucio (1969) y Dogen (1989) nos devuelven una pregunta radical, que interpela directamente a la identidad profesional del pedagogo y del docente: si la conciencia no se practica, ¿qué es exactamente lo que hacemos cuando decimos que educamos? O, como formulaba Félix E. González Jiménez (1993), “¿qué estamos haciendo?, ¿qué estamos construyendo?”. De forma complementaria, cabe preguntarse también: ¿qué estamos dejando de ver y de realizar? y ¿qué estamos haciendo mal en la educación? E incluso: ¿Dónde hay hoy verdadera educación superior? ¿Existe, siquiera, un anhelo real de esta posibilidad? Estas preguntas no son retóricas ni filosóficas, sino didácticas y básicas. Constituyen un criterio pedagógico exigente para evaluar la autenticidad, la altura y la profundidad de la enseñanza desde una formación congruente. Deducen claves pedagógicas múltiples.

### **3.2. Racionalidad pseudocrítica**

Antes de abordar este estrabismo conviene realizar una aclaración metodológica necesaria. El análisis que se desarrolla a continuación no se refiere a autores ni a experiencias concretas, sino a desalineaciones posibles de la racionalidad crítica cuando esta se formula como marco normativo cerrado y, por ello, intrínsecamente contradictorio. Tales desalineaciones pueden darse en distintos enfoques —no solo en el sociocrítico— y no por mala fe, sino como

consecuencia lógica de las limitaciones propias de la razón ordinaria cuando no se somete a una autocrítica consciente y no egocentrada.

Estas desalineaciones no son neutras. Dañan directamente a la Pedagogía y a la Didáctica General porque alteran sus fundamentos epistemológicos y desfiguran su función científica y profesional. En primer lugar, tienden a sustituir la indagación pedagógica abierta por la adhesión ideológica, de modo que la crítica deja de operar como procedimiento epistemológico —revisable, argumentable y plural— y se convierte en un criterio normativo de pertenencia. Allí donde la crítica se clausura como marco cerrado, la Pedagogía pierde su carácter reflexivo y se reduce a un dispositivo de legitimación discursiva.

En segundo lugar, esta racionalidad empobrece la Didáctica General al bloquear la deliberación metodológica fundada y la innovación coherente con los fines educativos. Cuando la duda se neutraliza y el disenso se penaliza, las prácticas didácticas dejan de evaluarse por su sentido formativo o por sus efectos educativos y pasan a valorarse por su alineación ideológica. Se produce así un desplazamiento del criterio pedagógico —basado en fines, medios y evidencias— hacia un criterio identitario, lo que limita la mejora profesional y debilita la autocrítica docente.

Asimismo, esta deriva rompe la coherencia entre teoría y práctica, elemento central tanto de la Pedagogía como de la Didáctica General. Al exigir pensamiento crítico a otros sin aplicarlo a las propias decisiones, estilos de liderazgo o estructuras institucionales, se instaura una asimetría formativa que socava la legitimidad educativa del discurso pedagógico. La educación deja entonces de ser un espacio de formación de la conciencia para convertirse en un mecanismo de reproducción simbólica del marco dominante.

Por todo ello, identificar y analizar estas desalineaciones no supone atacar a la Pedagogía ni a la Didáctica General, sino protegerlas. Se trata de preservar su estatuto científico, su coherencia profesional y su función formativa frente a racionalidades que, aun presentándose como críticas, terminan debilitando aquello mismo que dicen defender.

Desde este marco, el análisis que sigue examina un modo específico de funcionamiento del pensamiento crítico en educación. Ocurre cuando este se configura como una racionalidad normativa cerrada, condición que permite identificar una expresión posible de la racionalidad pseudocrítica sin atribuirla de forma general al pensamiento crítico en su conjunto.

En este modo de funcionamiento, el pensamiento crítico se presenta como finalidad educativa, pero la discrepancia se penaliza cuando cuestiona las posiciones sociocríticas asumidas como propias. La crítica se desarrolla entonces en un solo sentido: de A a B, generalmente desde una orientación progresista considerada incuestionable. Cuando la crítica se formula en sentido inverso, de B a A, no se interpreta como disenso legítimo. Por el contrario, se descalifica de manera rápida o compulsiva, etiquetándola como “fascista” o contraria *a priori*. En consecuencia, se rechaza sin examen analítico flexible ni posibilidad real de diálogo. De este modo, quien descalifica queda automáticamente situado en la posición “antifascista”, moralmente incuestionable, lo que neutraliza la necesidad de autocrítica y clausura cualquier posibilidad de revisión interna o externa.

En Pedagogía y Didáctica General, una determinada forma de entender y procesar el pensamiento sociocrítico puede derivar, en estos casos, en una racionalidad más comprometida con la ideología que con la crítica misma, sin que ello sea atribuible al enfoque pedagógico en su conjunto. Esta desalineación emerge cuando el enfoque se formula y practica como

marco normativo cerrado. Entonces se produce lo que puede interpretarse como una traición al espíritu kantiano de la crítica y, al mismo tiempo, un guiño acrítico a determinadas posiciones progresistas asumidas como incuestionables. Como consecuencia, procesos democráticos maduros —como la autocritica, la rectificación, el reconocimiento de la razón del otro o la convergencia pedagógica más allá del ego propio y ajeno— se vuelven excepcionales, pues no se desarrollan desde una racionalidad extraordinaria, sino desde una razón ordinaria o egocéntrica.

En su peor versión, este estrabismo se construye a partir de certidumbres y verdades cerradas. La crítica se ejerce únicamente hacia fuera, sin retorno reflexivo ni disposición a la rectificación. Por ello tiende a desplegarse en entornos afines, organizados *ad hoc*, donde los liderazgos se confirman y las tesis se refuerzan mediante dinámicas egocéntricas y narcisistas. La duda, como factor del conocimiento y componente esencial del pensamiento científico y crítico, queda erradicada. La premisa implícita pasa a ser que la adhesión a ese marco garantiza el acceso a la verdad, mientras que el no alineamiento sitúa automáticamente al discrepante en el error. El pensamiento crítico se transforma así en un sistema cerrado de validación moral más que en un proceso abierto de indagación racional.

Este cierre epistemológico tiene consecuencias relacionales inmediatas. Quienes no comparten las premisas dominantes son implícita o explícitamente invitados a abandonar el entorno afín. La discrepancia deja de entenderse como aportación posible al debate y pasa a interpretarse como falta de pertenencia. El mensaje subyacente es inequívoco: si no se asumen las premisas compartidas, el espacio deja de ser habitable. La salida del disidente se presenta entonces como una decisión individual y voluntaria, ocultando el carácter estructural

del mecanismo de expulsión simbólica que garantiza la cohesión y la pretendida pureza ideológica del colectivo.

En este contexto, los pseudocríticos convierten su sistema de razones en un corpus doctrinal compartido y transmitido de forma casi religiosa: se enseña, se repite y se legitima, pero no se somete a revisión interna ni externa, porque no interesa hacerlo, ni siquiera considerarlo. Como resultado, este marco apenas se transforma; de hecho, no ha cambiado de manera sustantiva en los últimos cincuenta años ni presenta variaciones significativas entre los autores consagrados que lo representan.

Paradójicamente, desde esta posición se promueven propuestas metodológicas basadas en el diálogo, la reflexión y la crítica, pero dirigidas casi exclusivamente a los estudiantes o al profesorado en formación, no a quienes las sostienen. Esta asimetría se vuelve especialmente visible cuando quienes defienden tales enfoques ejercen la docencia, y de modo singular en el ámbito universitario y en facultades pedagógicas: la apertura crítica que se exige como horizonte formativo rara vez se traduce en prácticas equivalentes de deliberación pedagógica real en los departamentos, equipos docentes o titulaciones en las que participan.

En términos coloquiales, esta disociación ha sido expresada por la sabiduría popular en el refrán español “Consejos vendo que para mí no tengo”, que adquiere aquí un significado pedagógico preciso: el ideal crítico se formula como exigencia formativa para otros, pero no se incorpora como principio de autorregulación personal ni institucional. El disenso interno no se cultiva como fuente de formación colectiva, sino que tiende a evitarse o a interpretarse como desviación ideológica o amenaza para la estabilidad del grupo, del entorno académico o de la estructura organizativa correspondiente. De este modo, lo que se presenta como valor educativo se aplica de manera profundamente

asimétrica, reproduciendo, en términos estructurales, el funcionamiento de los sistemas doctrinales mejor organizados: dogma, ortodoxia, herejía y sanción simbólica.

A esta incongruencia epistemológica —o desalineación oftalmológica de la conciencia— se alinean con frecuencia otras contradicciones de orden vital. Es el caso de discursos intensamente críticos con la sociedad neoliberal, el consumismo o la acumulación de capital, que contrastan con estilos de vida orientados al privilegio y al incremento casi obsesivo del patrimonio material, simbólico y académico, sin que esta disonancia genere conflicto aparente. Estos estilos de vida no se cuestionan ni se ponen en relación con el discurso crítico que los acompaña.

La crítica queda así disociada de la propia biografía y de las decisiones cotidianas, lo que la reduce a una posición discursiva que no interpela al sujeto que la enuncia, identificándolo representativamente con sus palabras o publicaciones. Cuando el pensamiento crítico no se aplica al propio modo de vida, a las decisiones personales y a los beneficios obtenidos, deja de ser crítico en sentido fuerte y se transforma en un ejercicio retórico, identitario y tranquilizador, funcional al ego y plenamente compatible con la reproducción de aquello mismo que se afirma combatir.

Este estrabismo aleja al pedagogo o al docente de la autenticidad, de modo que el ego se proyecta con especial intensidad en la práctica educativa y en las relaciones institucionales. En estas condiciones, el aula deja de ser un espacio de deliberación real y se convierte en un escenario de activismo sesgado y de imposición simbólica. No se dialoga: se adoctrina. No se educa para la crítica: se induce la adhesión. Aunque se invoque el lenguaje de la democracia, la práctica se aleja de ella, porque la democracia no se sostiene en la mera proclamación de valores, sino en el respeto efectivo a la

diversidad de posiciones. El respeto constituye la molécula básica de toda democracia; su ausencia convierte cualquier retórica supuestamente democrática en simulacro. Allí donde no hay respeto profundo al disenso más allá del ego, no hay educación democrática real, sino normalización ideológica barnizada de democracia. Este déficit no es metodológico ni didáctico: es formativo y responde a un ego que se disfraza de conciencia.

### **3.3. Adoctrinamiento explícito reconocido como educación**

Esta forma de estrabismo educativo no se oculta. A diferencia de otras desalineaciones visuales más sutiles, aquí la desorientación es explícita, asumida, planificada y enseñada: se sustituye deliberadamente la formación del juicio por la adhesión esperada, y el razonamiento parcial —ideológicamente escorado o moralmente prefijado— se legitima abiertamente como práctica educativa (Herrán, 2018a; Herrán et al., 2023).

Una de sus expresiones más claras se concreta en una clase de currículo, acuñada en este marco, como “currículo descarado” (Herrán & González, 2002, p. 282; Herrán, 2003b, 2019b; Frías, 2020, p. 59). A diferencia del currículo oculto, en el que se transmiten actitudes, valores o visiones del mundo no explícitamente planificadas, pero efectivamente enseñadas, el currículo descarado planifica de manera intencional y simultánea educación y adoctrinamiento. Mientras que el currículo oculto educa sin declararse, el currículo descarado declara, diseña y hace coincidir lo que se educa y lo que se adoctrina. El currículo oculto puede educar sin proponérselo; el currículo descarado adoctrina proponiéndose ‘educar’. Por eso, su signo es necesariamente negativo: no forma, sino que adhiere, y al hacerlo potencia el ego colectivo y clausura la educación de la conciencia.

El currículo oculto puede educar sin proponérselo; el currículo descarado adoctrina proponiéndose educar. Por eso, su signo es necesariamente negativo: no forma, sino que adhiere, y al hacerlo clausura la educación de la conciencia.

En este tipo de currículo, la orientación ideológica, religiosa, científica, nacional o de otra índole no constituye un efecto colateral de la práctica, sino un componente expreso, defendido y estructurante del diseño curricular, de los fines formativos, de los contenidos y, en ocasiones, de los criterios de evaluación. La adhesión deja así de ser una consecuencia indeseada para convertirse en finalidad educativa explícita, y el adoctrinamiento se integra como parte constitutiva de un proyecto pedagógico que lo asume como indistinguible de la educación.

El estrabismo reside aquí en confundir educar con orientar ideológicamente y formar con alinear —y en último término alienar— conciencias. Desde una perspectiva pedagógica radical e inclusiva, este tipo de currículo constituye un error de fondo, porque clausura la posibilidad misma de formación de la conciencia. Puede generar coherencia interna, estabilidad identitaria y eficacia organizativa, pero lo hace a costa de sustituir el juicio autónomo por la pertenencia y la comprensión por la fidelización.

En este sentido, el currículo descarado no corrige el currículo oculto, sino que lo supera en gravedad, al institucionalizar de forma consciente aquello que en otros contextos aparece de manera implícita o inadvertida.

### **3.4. Normalizar la inmadurez como horizonte**

Disminuyen las exigencias formativas, mientras los discursos se mantienen elevados. La desalineación forma. Y forma mucho. Desde hace siglos, distintos autores (pedagogos, educadores) han advertido de los riesgos sociales y educativos de una formación que

evita la exigencia interior y protege del malestar inmediato, contribuyendo a la configuración del hombre adaptado, cómodo, dependiente y ajeno a la exigencia interior y exterior (Herrán & Xu, 2025):

Kant (2001) denunció la prolongación voluntaria de la *minoría de edad*, entendida como incapacidad de servirse del propio entendimiento sin la guía de otro; José Ingenieros (1913) describió después la *mediocridad normalizada* como rasgo dominante del hombre común; Ortega y Gasset (1930) alertó del *hombre masa*, satisfecho, acrítico y ajeno a toda exigencia interior; Von Franz (2006) y Dan Kiley (1983) identificaron la inmadurez crónica en las figuras del *puer aeternus* y el *síndrome de Peter Pan*; y Rojas (1990) caracterizó al *hombre light* como superficial, emocionalmente dependiente e irresponsable en lo esencial.

Todos ellos, desde lenguajes, épocas y marcos distintos, convergen en una misma advertencia pedagógica: cuando la educación evita la exigencia interior, reduce la formación a adaptación y confunde cuidado con protección. Esta pseudoeducación debilita la madurez, la responsabilidad y la conciencia, y mantiene y reproduce mediocridad, inmadurez y dependencia, en lugar de impulsar crecimiento humano, autonomía y evolución de la conciencia.

### **3.5 Razonar y educar desde y para la dualidad**

Pensar y educar desde la dualidad constituye una de las desorientaciones más profundas y normalizadas de la educación contemporánea, con efectos directos y estructurales no solo en el alumnado, sino, de manera decisiva, en la investigación educativa, la enseñanza y la formación y desarrollo del profesorado y de los pedagogos.

Se manifiesta como una fragmentación persistente de lo que educativamente es unitario, separando teoría y práctica, saber y ser,

discurso y conciencia, investigación, docencia y formación. Desde esta lógica, se investiga por un lado, se enseña por otro y se forma desde marcos distintos, sin que estas dimensiones converjan en una experiencia formativa coherente del propio educador o investigador.

Tal como se desarrolla en Herrán (2023a), la dualidad en la razón constituye un error epistémico, epistemológico y formativo de fondo que actúa como bloqueo molecular de la posible evolución del docente, del pedagogo y del investigador. Al operar desde marcos fragmentados, es posible sostener discursos pedagógicos rigurosos, desplegar prácticas didácticas funcionales y producir investigación reconocida, pero sin integración profunda de conciencia. El resultado es un desarrollo docente limitado a la optimización de competencias, técnicas y saberes, mientras queda excluida la transformación del sujeto que educa, investiga y forma desde quién es, desde dónde actúa y para qué último educa.

En la enseñanza, esta dualidad se traduce en una disociación entre lo que el docente explica y muestra, prescribe y vive, nombra y practica. Se enseña desde el discurso y el saber, pero no desde la transformación personal ni desde una vía de conciencia integrada. Así, la enseñanza puede ser correcta, incluso eficaz, pero formativamente incongruente: transmite contenidos, enfoques o valores que no atraviesan la conciencia del propio educador. La dualidad convierte entonces la docencia en una actividad escindida, en la que enseñar deja de ser también un proceso de autoformación y de evolución del docente.

Esta desorientación afecta igualmente a la investigación pedagógica, cuando esta se desarrolla como ejercicio intelectual desligado de la autocrítica, de la revisión de los propios marcos de conciencia y de las implicaciones formativas de quien investiga. Se investiga sobre educación, formación, conciencia o cambio, sin

que dichos procesos transformen al investigador ni cuestionen su propio posicionamiento existencial y educativo. La dualidad normaliza así una Pedagogía y una Didáctica General que producen conocimiento sobre la educación sin educarse a sí mismas.

Desde esta lógica fragmentaria, el desarrollo docente queda reducido a un proceso funcional de mejora, adaptación o ajuste profesional, legítimo pero insuficiente, que no aborda la raíz de la formación. La posible evolución del educador —entendida como integración progresiva de saber, conciencia, ego y acción— queda fuera del horizonte formativo reconocido. Pensar y educar desde la dualidad no impide que la educación funcione, pero sí impide que transforme profundamente a quienes educan. Por ello, hacer visible esta desorientación no supone una crítica *ad hominem* ni una descalificación profesional, sino una invitación radical a reconocer una causa estructural que, al no advertirse, se reproduce y se legitima como normalidad académica, pedagógica y docente.

8 1

#### **4. Cuarta parte: vista cansada educativa**

Tras las miopías, las cegueras y los estrabismos educativos previamente identificados, la consulta oftalmológica de la educación permite reconocer un cuarto problema visual, distinto y complementario a los anteriores: la vista cansada educativa, categoría propuesta por el maestro Juan Miguel Fernández Balboa (2026, comunicación personal).

Este problema no debe entenderse como una dificultad óptica en sentido estricto, sino como una fatiga de la conciencia pedagógica, un agotamiento del mirar educativo y/o un desgaste progresivo de la atención profunda. La clave no reside en la imposibilidad de ver, ni siquiera en el hecho de ver mal, sino en algo más sutil y, al mismo tiempo, potencialmente más grave: no se puede —o no se quiere— seguir mirando con profundidad.

Dicho de otro modo, en la vista cansada educativa se ve, se sabe y se reconoce, pero se renuncia silenciosamente a profundizar, sin más. No hay conflicto abierto ni confrontación explícita. Hay desgaste. No hay negación manifiesta. Hay desistimiento. La mirada permanece operativa, pero pierde flexibilidad y hondura; se continúa funcionando, pero deja de interrogarse por lo esencial.

Así, se deja de sostener lo que importa educativamente. Se renuncia a los fines educativos más profundos —todavía no reconocidos como elemento central de la Pedagogía estándar—, se debilita o se agota el impulso creador, se excluyen de facto verdades estructurales y puede observarse una progresiva reducción tecnocrática de la educación y la enseñanza. El desistimiento ontológico normalizado se asume como adaptación razonable a las condiciones del sistema, bien por razones externas o internas, aunque con ello decaiga la energía orientada al sentido último de educar.

#### **4.1. Normalización del cansancio pedagógico y renuncia al sentido y a los fines educativos**

Expresiones como «no se puede más», «siempre ha sido así», «no merece la pena profundizar» o «eso no es Pedagogía ni Didáctica General, es Filosofía o Religión» dejan de ser constataciones circunstanciales para convertirse en criterios tácitos y compartidos de orientación profesional, normalizadores de una desorientación educativa progresiva. La educación comienza entonces a orientarse no desde sus posibilidades formativas profundas, sino desde lo que resulta asumible, sostenible o gestionable en términos profesionales, organizativos e institucionales.

La educación sigue funcionando: se cumple, se gestiona, se evalúa, se investiga y se transfiere. Sin embargo, se va desvinculando gradualmente de su naturaleza esencial y de su

sentido último. El sistema permanece operativo, pero cada vez más alejado de los fines educativos más profundos, muchos de ellos no formulados explícitamente. Incluso cuando se enuncian y sistematizan fines desde paradigmas pedagógicos consensuados, estos pueden resultar compatibles con esta desorientación si no son interrogados críticamente desde una racionalidad radical e inclusiva que permita trascender su formulación declarativa o normativa.

Desde el enfoque radical e inclusivo, los fines no escritos de la educación no son vagos ni indeterminados, sino fines educativos radicales y universales, estructuralmente ausentes de los currículos y de las políticas educativas contemporáneas. Entre ellos destacan dos fines educativos superiores: la unidad del ser humano, expresada como la aspiración a una humanidad más unida (Chulde Ruano, 2025), y una educación para una vida más consciente, entendida como evolución de la conciencia más allá del ego, de la primacía del aprendizaje y de los planteamientos necesarios de Biesta (Herrán, 2024, 2025; Herrán et al., 2026).

La vista cansada educativa se manifiesta, entonces, como renuncia a sostener estos fines, no porque se nieguen de forma explícita, sino porque resultan incómodos. Molestan porque su profundidad y su anhelo no son asimilables a la racionalidad dominante, ni se dejan absorber por los paradigmas pedagógicos vigentes —fundamentalmente técnicoinstrumentales, psicológicos o competenciales—, ni se traducen con facilidad en indicadores, resultados comparables o rendimientos visibles a corto plazo. Exigen tiempo, profundidad, silencio, coherencia interna y una implicación que va más allá de la mera gestión del sistema educativo.

El error radical asociado consiste en sustituir conciencia por supervivencia profesional o por cálculo de eficiencia, aceptando la continuidad del sistema educativo sin interrogarse por el

para qué último de la educación y normalizando esta renuncia como adaptación razonable. Con ello, no solo se debilita el sentido de la práctica educativa, sino que se compromete el núcleo mismo de la Pedagogía y se erosiona, finalmente, su capacidad creadora como campo de conocimiento.

#### **4.2. Falta de originalidad pedagógica**

La vista cansada educativa se expresa también como agotamiento del impulso creador profundo. No se trata de ausencia de innovación formal ni de falta de discurso sobre la innovación, sino de una carencia de creación pedagógica genuina y sostenida en el tiempo. La educación y la Pedagogía hablan reiteradamente de innovación, mientras quienes la proclaman con frecuencia no han innovado ni creado nada, ni en términos teóricos ni en términos formativos, más allá de la reiteración de marcos heredados y de una dependencia acrítica de sus ubres (tradiciones, enfoques, autores o corrientes consolidadas), de cuyas inercias se nutren sin cuestionarlas ni trascenderlas científicamente.

Esta desorientación se vincula a una insuficiente autoformación profunda, a la comodidad profesional, a la suficiencia intelectual y a una parcialidad de la razón pedagógica que evita el esfuerzo específico que toda creación exige. La creatividad pedagógica y la innovación real en enseñanza, investigación y transferencia no es espontánea ni improvisada: es el resultado de un esfuerzo formativo extraordinario, al alcance de cualquiera, pero que requiere tiempo, silencio, exigencia interior, trabajo en equipo y distanciamiento del ego propio y ajeno.

La crisis de originalidad en Pedagogía y Didáctica General (Herrán, 2005) trae como resultados disciplinas que giran en torno a un conjunto reducido de tópicos, constantemente reciclados y reetiquetados: enseñanzaaprendizaje, competencias, educación inclusiva, tecnologías educativas, evaluación, innovación

metodológica, aprendizaje a lo largo de la vida, atención a la diversidad, calidad educativa, formación (disciplinar, competencial o en valores) del profesorado, etc. Estos núcleos temáticos se reorganizan sin cesar, pero apenas generan conocimiento nuevo, produciendo una renovación superficial que no altera la estructura profunda del pensamiento pedagógico.

Desde esta lógica, la Pedagogía y la Didáctica General corren el riesgo de quedar atrapadas en lo que se ha descrito como una 'epistemología de la lavadora': un movimiento circular que, como el tambor de este electrodoméstico, da vueltas y más vueltas sobre los mismos contenidos, desgastando el tejido conceptual sin avanzar realmente y sin limpiar nada. Este movimiento se ve reforzado por la formación de círculos pedagógicos —grupos, redes, influencias y liderazgos cerrados— que funcionan de modo semejante a los corros infantiles: repiten, protegen lo conocido y dificultan la emergencia de lo nuevo, crean y mantienen pensamiento único intragrupo o intracolectivo, etc.

Estos círculos de investigadores, proyectos, grupos y líneas de influencia acaban por adulterar la Universidad y la investigación científica, no necesariamente por mala fe, sino por una tendencia homeostática rígida, con base en el ego personal y colectivo, que penaliza la innovación real y la evolución de la ciencia. Paradójicamente, aunque la palabra 'innovación' esté constantemente presente en el discurso didáctico, la innovación fundamental, básica o estructural resulta incómoda, se niega, se minimiza o se excluye (se expulsa) cuando aparece, porque rompe equilibrios establecidos y exige revisar posiciones de poder intelectual.

El error radical asociado consiste en confundir reiteración con rigor, consenso con verdad y estabilidad con profundidad, aceptando una Pedagogía que se mueve mucho, que se desarrolla algo y que evoluciona poco, desgastándose por el camino su capacidad

transformadora. Esta falta de originalidad no es tanto una miopía —porque se ve—, ni una ceguera —porque se sabe—, ni un estrabismo —porque no siempre hay contradicción explícita—, sino una manifestación clara de vista cansada educativa, en la que la creación se abandona porque cansa y la novedad profunda se evita porque exige demasiado.

Cuando la creación pedagógica se agota, se resienten simultáneamente, por un lado, la enseñanza, la investigación, la transferencia y la gestión, y por otro, a escala mayor, la educación, las disciplinas en cuestión (Pedagogía y Didáctica General) y los profesionales asociados (investigadores, docentes, etc.). Aunque no lo parezca, lo peor no es siempre lo más negativo, pues puede abrir condiciones para una transformación necesaria. Este agotamiento puede indicar la gestación de un nuevo paradigma llamado a sustituir y elevar lo vigente. En ciencia, estos procesos de desgaste y relevo paradigmático forman parte de la normalidad histórica y evolutiva de las disciplinas, y no deben interpretarse exclusivamente como signos de fracaso. Con conciencia distanciada, se observan y se favorecen, por el bien de la Pedagogía, la Didáctica General, la educación y la enseñanza.

#### **4.3. Exclusión de verdades absolutas en Pedagogía y en Didáctica General**

La vista cansada educativa se manifiesta también como exclusión de verdades absolutas en Pedagogía, no por refutación científica ni por debate epistemológico riguroso, sino por confusión conceptual, mala prensa y déficit formativo en la comprensión de lo que una verdad absoluta significa en el corpus de una disciplina científica.

En Pedagogía, como en otras ciencias consolidadas, pueden formularse verdades absolutas en sentido científico: principios y núcleos estructurales que hacen pensable el

campo educativo y permiten orientarlo. No se trata de dogmas ni de prescripciones cerradas, sino de verdades estructurales, abiertas a contraste, revisión y refutación, indispensables para que la disciplina no se fragmente ni se vacíe. En medicina, biología o física nadie confunde una verdad estructural con un dogma; en Pedagogía, sin embargo, esta confusión es frecuente y opera como mecanismo de exclusión preventiva.

El problema, por tanto, no es que la Pedagogía haya perdido verdades absolutas, sino que no las reconoce ni las formula explícitamente como tales. Desde el enfoque radical e inclusivo, se proponen —no como verdades cerradas, sino como hipótesis estructurales pedagógicamente fundadas— algunas formulaciones que permiten avanzar en esa dirección. Entre ellas: que la conciencia es condición del acto educativo; que el ego constituye un obstáculo estructural para educar y educarse; que la educación no se reduce al aprendizaje; que el error, la ignorancia y el no saber tienen valor formativo; que la muerte es una dimensión educativa radical; y que la unidad del ser humano y la evolución de la conciencia pueden entenderse como fines educativos no escritos, universales y no demandados. Estas propuestas no se presentan como dogmas, sino como estructuras explicativas necesarias para comprender la educación como fenómeno humano y pedagógico.

La vista cansada educativa tiende a excluir este tipo de formulaciones no porque sean falsas o indemostrables, sino porque exigen una racionalidad radical e inclusiva, capaz de sostener lo común, lo universal y lo no situado sin reducirlo a técnica, consigna o indicador. No se rechazan por insuficiencia científica, sino porque cansan, incomodan y no encajan en los paradigmas pedagógicos dominantes, fundamentalmente técnicoinstrumentales, psicológicos o competenciales.

El error radical asociado consiste en confundir pluralismo con relativismo, apertura con renuncia y crítica con evitación, aceptando una Pedagogía que opera sin verdades absolutas formuladas y que, por ello, pierde densidad científica, orientación profunda y potencia formativa. Esta exclusión tampoco es una miopía —porque estas cuestiones se conocen—, ni una ceguera —porque no se ignoran—, ni un estrabismo —porque no siempre generan contradicción visible—, sino una renuncia silenciosa a lo estructural, una expresión clara de vista cansada educativa, en la que lo esencial se reconoce como relevante, pero no se sostiene epistemológicamente.

#### **4.4. Reduccionismo en la educación inclusiva: diversidad sin identidad**

La vista cansada educativa se manifiesta cuando la educación inclusiva se identifica casi exclusivamente con la atención a la diversidad, reduciendo con ello su alcance pedagógico y ontológico (Herrán, 2016). La diversidad es una dimensión ontológica relacional del ser; por tanto, no lo representa cabalmente. Todo ser humano es diverso en relación con otros, pero esa diversidad no agota lo que el ser es. Junto a la diversidad, el ser humano es también idéntico en lo esencial; por ello es semejante en su condición humana compartida y, de forma irreductible, es único en su existencia concreta.

El problema no es la atención a la diversidad, que es necesaria y legítima, sino su absolutización como categoría totalizadora de la educación inclusiva. Desde esta mirada cansada, apoyada en un error del tipo *pars pro toto*, la inclusión se traduce en clasificaciones de diferencias, ajustes técnicos y gestión administrativa de categorías, mientras queda excluida la identidad como dimensión constitutiva del ser humano.

Esta exclusión contradice esencialmente la noción y el desarrollo de la educación inclusiva, que, si es cabal o plena, integraría la diversidad,

la identidad, la semejanza y, finalmente, la unicidad. La identificación entre educación inclusiva y atención a la diversidad empobrece la comprensión pedagógica de la educación de un modo formalmente análogo a la reducción de la educación al aprendizaje, al confundir una dimensión parcial con la totalidad del fenómeno educativo.

La atención a la identidad no se sitúa en el mismo plano que la igualdad social, de derechos u oportunidades, que pertenece a un ámbito éticojurídico y político, vinculado a la justicia, la equidad y el reconocimiento de derechos. Mientras estas categorías normativas regulan el trato debido a las personas y las condiciones de convivencia justa, la identidad remite al plano de lo que el ser humano es, con independencia de cómo deba ser tratado, compensado o protegido. Diversidad e identidad pertenecen a un mismo ámbito ontológico —pues ambas remiten a facetas constitutivas del ser—, pero la identidad humana no se agota en la diversidad, sino que se despliega en una tríada ontológica formada por identidad esencial, semejanza y unicidad.

La identidad esencial alude a lo común y constitutivo de lo humano; la semejanza remite a la condición compartida que hace posible el reconocimiento mutuo y la convivencia; y la unicidad expresa la irrepetibilidad radical de cada persona. Esta tríada no es clasificatoria ni instrumental, sino ontológica. Frente a ella, la igualdad opera en un plano normativo distinto: no describe el ser, sino que regula el trato.

En la práctica educativa es habitual identificar, confundir o solapar diversidad e igualdad, intentando integrarlas de forma operativa en la práctica docente cotidiana. Esta orientación es necesaria y legítima, pero radicalmente insuficiente, pues excluye o desconsidera la identidad como dimensión constitutiva del ser humano y reduce la educación inclusiva a una lógica compensatoria o meramente gestionaria.

Desde el enfoque radical e inclusivo, lo decisivo no es elegir entre diversidad o igualdad, sino advertir que la diversidad, cuando se desvincula de la identidad, empobrece ontológicamente la educación, del mismo modo que una identidad pensada al margen de la diversidad la abstraería de la realidad concreta de las personas. La vista cansada educativa se expresa aquí como incapacidad para sostener esta complejidad ontológica, prefiriendo categorías visibles, clasificables y gestionables frente a dimensiones profundas, comunes y radicales, que interpelan el sentido último de educar.

De forma análoga, en la naturaleza, la *wood wide web* describe la red subterránea que conecta los árboles de un bosque, posibilitando intercambio, equilibrio y vida común. Cada árbol es distinto, pero todos comparten una identidad estructural que los vincula y sostiene. Esa identidad no elimina la diversidad, sino que la hace posible y la mantiene en equilibrio. Del mismo modo, una educación inclusiva radical no se limita a reconocer diferencias visibles o clasificables, sino que atiende también a lo común que une, sin negar la singularidad irreductible de cada persona.

Desde el enfoque radical e inclusivo, la educación inclusiva puede comprenderse como un proceso ontológico progresivo que integra cuatro dimensiones complementarias: la diversidad, como reconocimiento de diferencias relacionales; la identidad, como atención a lo común y esencial del ser humano; la semejanza, como base del reconocimiento mutuo y la convivencia; y la unicidad, como culminación educativa orientada a acompañar a cada persona hacia su singularidad irrepetible, no comparable ni sustituible. Estas dimensiones no se superponen mecánicamente ni se sustituyen unas a otras, sino que se reclaman y sostienen mutuamente en un proceso de profundización educativa.

La vista cansada educativa se manifiesta cuando este proceso se detiene en la diversidad, renunciando a avanzar hacia la identidad, la semejanza y la unicidad. Esta detención no es una ceguera —puesto que la inclusión se nombra y se declara— ni un estrabismo —ya que no hay contradicción explícita en el discurso—, sino una renuncia por agotamiento ontológico, sostenida por una racionalidad que privilegia lo visible y lo gestionable frente a lo común, lo profundo y lo radical.

El error radical asociado consiste, por tanto, en reducir la educación inclusiva a una diversidad administrada, evitando una inclusión más amplia y profunda que incorpore la identidad, la semejanza y la unicidad como dimensiones pedagógicas esenciales. Esta reducción no solo empobrece la práctica educativa, sino que debilita la propia razón de ser de la educación inclusiva, al desconectarla de sus fundamentos ontológicos y de su potencial formativo último.

#### **4.5. Discapacidad intelectual normalizada**

La vista cansada educativa se asocia de manera directa a una discapacidad intelectual normalizada, entendida no como una condición clínica ni como un déficit patológico, sino como una condición humana generalizada que no se reconoce como propia. Consiste, esencialmente, en que quienes piensan que otros tienen discapacidad intelectual son precisamente quienes la tienen, en la medida en que no son conscientes de la limitación estructural de su propio pensamiento.

Esta discapacidad intelectual se manifiesta en la incapacidad para darse cuenta de la propia parcialidad, del sesgo del ego, de la dualidad no reconocida desde la que se piensa y se juzga la educación. Se expresa en la tendencia a atribuir los errores, las limitaciones y las carencias siempre a los otros —al alumnado, a determinados colectivos, a la sociedad, a “los que no saben” o “los que no pueden”—, mientras se

excluye sistemáticamente la posibilidad de una limitación propia de la conciencia pedagógica.

En el ámbito educativo, esta discapacidad intelectual normalizada aparece de forma paradigmática cuando, en contextos de educación inclusiva, se afirma —a veces incluso en tono de broma— que “*no todos tenemos discapacidad intelectual*”, para pasar inmediatamente después a estudiar la discapacidad intelectual de otros colectivos. Esta afirmación revela precisamente la discapacidad que pretende negar: la incapacidad para incluirse a sí mismo en el objeto de análisis educativo.

Tal como se describe en el texto del *Titanic* (Herrán, 2019a), esta discapacidad intelectual no se caracteriza por falta de información, sino por exceso de saber no integrado; no por ignorancia consciente, sino por incapacidad para reconocer la propia ignorancia; no por ausencia de discurso, sino por discurso sin autoconciencia. Se confunde conocimiento con comprensión, acumulación con profundidad y consenso con verdad.

Esta forma de discapacidad intelectual debería constituir el tema cero de cualquier formación o titulación en educación inclusiva, porque es normativa: afecta a todos. Mientras no se reconozca que el ser humano ordinario piensa desde una conciencia limitada, condicionada y egocentrada, la educación inclusiva seguirá operando de manera asimétrica, incluyendo a unos y excluyéndose a sí misma.

El error radical asociado consiste en pensar que la discapacidad intelectual es siempre ajena y nunca propia, consolidando una educación que diagnostica, clasifica e interviene sobre los otros, pero no se toma a sí misma como objeto de formación. Esta desorientación no es un estrabismo —porque no hay contradicción visible—, ni una ceguera —porque el problema se reconoce en otros—, ni una miopía —porque no se trata de ver poco—, sino una manifestación

clara de vista cansada educativa, en la que falta energía, humildad y disposición para mirarse a sí misma como parte del problema educativo.

### III. DESPEDIDA: CIERRE PARA UNA APERTURA

Volvamos al río. No para cerrar el círculo, sino para retomar lo recorrido e iniciar una espiral evolutiva. El río vuelve no como imagen explicativa, sino como advertencia: puede avanzar, fluir y cumplir su función aparente mientras, sin advertirlo, deja de ser lo que es. También la educación puede moverse, reformarse y actualizarse sin transformarse, si aquello que la impulsa pierde contacto con lo esencial.

Hay momentos en los que no basta con seguir ajustando lo visible. Cuando lo decisivo permanece oculto, la metáfora del río alcanza su límite y deja paso a otra imagen: la del iceberg. La mayor parte de un iceberg no se ve, pero es lo que determina su estabilidad. Cuando esa estabilidad se ve comprometida, no se corrige con añadidos en la superficie: cambia de posición. Entonces, lo que estaba sumergido emerge y lo que parecía central desciende.

Tal vez la educación necesite algo semejante: no tanta acumulación acrítica de cambios dentro de los paradigmas pedagógicos consensuados, sino un cambio de coordenadas y de posición en la comprensión, la racionalidad y la conciencia pedagógica. Este giro supone un cambio de paradigma centrado en el observador, en la medida en que —como sugiere la física cuántica en el plano epistemológico— no existe una observación completamente independiente, sino marcos de observación que condicionan lo que se hace visible, lo que permanece oculto y el modo mismo de interpretar la realidad.

De este modo, lo esencial podría dejar de quedar oculto y lo existencial podría pasar a ordenarse en función de ello. No se trata de

negar lo cotidiano, sino de recolocararlo, evitando que —como en la metáfora de la serpiente— la cola rija y camine delante de la cabeza, porque la cola no ve, aunque actúe como si lo hiciera.

En este punto, el problema deja de ser interpretativo y pasa a ser práctico. Cuando se detectan problemas de visión y, aun así, se decide no acudir a consulta médica para revisar la vista, ya no estamos solo ante una carencia, sino ante una negligencia pedagógica. Normalizar una mala visión educativa y asumir como inevitables sus consecuencias pedagógicas y didácticas, así como en la vida cotidiana, profesional, institucional y social, resulta científicamente inadmisibile, pues contraviene los principios básicos de responsabilidad epistemológica, revisión crítica y mejora fundamentada del conocimiento.

Cuando la mirada educativa presenta defectos o problemas de visión —miopías, cegueras, estrabismos o fatiga profunda—, los errores radicales de fondo y las desorientaciones que de ellos se derivan conducen a una acción educativa sesgada. Esta práctica no solo empobrece los procesos formativos, sino que genera implicaciones potencialmente graves o, peor aún, inadvertidas, especialmente cuando se trata de alumnado en etapas de especial vulnerabilidad formativa, como la infancia, la adolescencia y la juventud. Del mismo modo que ocurre con la visión física, educar desde una mirada no revisada incrementa los riesgos personales, laborales y colectivos, comprometiendo no solo la calidad de la acción educativa, sino también su responsabilidad ética y formativa.

La ciencia y la docencia se resienten de manera particular cuando estas miradas no revisadas ocupan posiciones de liderazgo académico e institucional. Cuando la miopía, la ceguera, el estrabismo o la vista cansada educativa se sitúan en cátedras, direcciones de grupos de investigación, decanatos, vicerrectorados o

rectorados, el problema deja de ser individual y adopta la forma de una parálisis potencialmente contagiosa. En tales contextos, la falta de autocrítica y de conciencia en quienes deciden, evalúan y legitiman puede bloquear la innovación profunda, penalizar el desarrollo de quienes ven más allá de los marcos dominantes y generar ecosistemas académicos empobrecidos, especialmente dañinos para docentes e investigadores jóvenes. Estos efectos no se explican únicamente por factores interseccionales visibles, sino también por dinámicas de poder sostenidas desde el ego, el sesgo y la parcialidad normalizada, que terminan configurando auténticos cortijos académicos en la gestión, la investigación, la docencia, la transferencia y la gobernanza.

De ahí la necesidad de una ciencia y una docencia con conciencia: una enseñanza consciente, una investigación consciente, un liderazgo consciente, una gestión consciente, una gobernanza consciente, y una transferencia consciente. Sin esta dimensión, el conocimiento puede reproducirse, pero difícilmente evolucionará; podrá administrarse con eficacia, pero perderá orientación y sentido.

En ese punto, la frase de Manu Gascón (1996) se convierte en criterio (auto)educativo: formarnos para “jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial” (comunicación personal). Jugar con lo existencial —y ganar— permite participar en lo cambiante sin perder flexibilidad; vivir en lo esencial impide que el movimiento sustituya a la orientación con base en la autoconciencia, y que el ego o una eficacia miope ocupen el lugar del sentido.

La invitación final de esta carta no es a mirar más, ni siquiera a “saber mirar”, sino a ver de otro modo: con más conciencia, con más humildad y con mayor responsabilidad pedagógica. No solo el ser, que puede observarse, sino también el no ser y el ser posible; es decir, radicalmente y en evolución, más allá del ego. Desde nosotros

mismos, en la medida en que cada uno somos causa —y no solo efecto— de la educación que creamos, legitimamos y contribuimos a sostener.

Un cordial saludo

### Referencias Bibliográficas

- Banco Mundial. (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Biesta, G. J. J. (2012). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2013). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Carballo, C., & Vizcaíno, P. (2017). *Educación prenatal, educación para la paz: una educación en valores desde el inicio de la vida*. Stella Matutina. <http://anepeducacionprenatal.org/wp-content/uploads/2018/08/Libro-educacion-prenatal-y-pedagogia-prenatal.pdf>
- Chulde Ruano, J. A. (2025). ¿Qué significa educar para la universalidad y la unidad humana en el contexto de la pedagogía de la muerte? En *Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía de la Muerte y Mejora de la Educación* (pp. xx–xx). Editorial REDIPE.
- Comenio, J. A. (1986). *La escuela materna*. Narcea.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica magna*. Akal.
- Comenio, J. A. (2018). *Orbis sensualium pictus. El mundo en imágenes*. Libros del Zorro Rojo.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos*. Bergua.
- Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189, 1–13. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604%2801%29>
- Consejo de la Unión Europea (2021). *Conclusiones del Consejo sobre equidad e inclusión en la educación y la formación para promover el éxito educativo de todos* (2021/C 221/02). *Diario Oficial de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=OJ:C:2021:221:TOC>
- Cuenca, A. (1997). *Saber mirar*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M.A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>

- Dogen zenji (1989). *Shōbōgenzō (La naturaleza de Buda)*. Obelisco.
- España. Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)*. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000001801>
- Franco, S. (2026). *Hacia una epistemología de la pedagogía prenatal* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Franco, S., & Serrano, 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>
- Franz, M.-L. von (2006). *El puer aeternus. (Conferencias impartidas en 1959–1960)*. Kairós. <https://archive.org/download/marie-louise-von-franz-el-puer-aeternus/Marie%20Louise%20von%20Franz%20-%20El%20puer%20aeternus.pdf>
- Frías, J. A. (2020). Necesidad de un currículo integrado y articulado que contribuya al desarrollo del talento ante la realidad migratoria de nuestros pueblos. *Publicaciones*, 50(4), 49–61. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i4.17780>
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Paidós Ibérica.
- González Jiménez, F. E. (1993). Prólogo. En A. de la Herrán Gascón, *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana* (pp. 9-12). Ciencia 3.
- Herradas, S. (2026). *Mala práctica docente: Implicaciones para la formación del profesorado* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Facultad de Formación de Profesorado y Educación.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional EPrints UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794>
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. *Tendencias Pedagógicas* (8), 13-42. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1827>
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120011A>
- Herrán, A. de la (2005). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto & E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Dilex.

- Herrán, A. de la (2009). Educación de la Humanidad: El Reto de una Nueva Pedagogía. En M. Almendro (Coord.), F. Mayor Zaragoza, J.M. Prieto, A. Calles, R. Blasco, V. Gawel, S. Harguindey, S. Grof, V.J. Wukmir, M.P. González. L. Caturla, A. de la Herrán, T. Álvaro, A. M<sup>a</sup> Aluja Farré, E. Juan Linares, M<sup>a</sup> J. Hermoso y J. C. Aguirre, I. Colón, W. Jäger, M. Toscano y G. Ancochea, V. Merlo, E. Gastelumendi Dargent, A. Díaz Rueda, S. Krippner, T. Pardo, A. Gangadean, & J. Pigem. *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. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2860/3077>
- Herrán, A. de la (2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 9-38. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>
- Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán & M. C. Domínguez (Eds.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. UNED.
- Herrán, A. de la (2017b). Sin meditación no hay educación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía* (269), 24-26. <https://www.cdlimadrid.org/wp-content/uploads/2016/02/pedagogia0617.pdf>
- Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: filosofia e educação* (23, n. especial, dossiê Educação, Ética e Religião), 2-58. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>
- Herrán, A. de la (2019a). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán, J. M. Valle, & J. L. Villena (Eds.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 331-391). Octaedro. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2019b). Por qué los currícula no pueden educar. Una mirada desde la Pedagogía radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (502), 75-80. <https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2022). Más allá de la Pedagogía de la gallina. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- Herrán, A. de la (2023a). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação* (28), e023034. <http://hdl.handle.net/10486/714559>

- Herrán, A. de la (2023b). ¿Más allá de la educación basada en la conciencia? *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 12(4), 99–109. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1956>
- Herrán, A. de la (2024). Más allá del aprendizaje. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 13(6), 16-38. <https://doi.org/10.36260/8y16yt95>
- Herrán, A. de la (2025). Proceso radical de cambio en educación, didáctica y currículo: del aprendizaje a la conciencia. In A. de la Herrán, & J. Alarcón, *Más allá del currículum. Hacia una educación plena* (pp. 217-241). Dykinson.
- Herrán, A. de la, & Flores, M. J. (2023). Desarrollo docente. En A. de la Herrán, & A. Medina, *Didáctica General: formarse para educar* (pp. 177-187). Octaedro.
- Herrán, A. de la, & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review* (25), 777-790. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina, & A. de la Herrán (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93- 220). Octaedro.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2024). Adoctrinamiento y educación: consideraciones desde el enfoque radical e inclusivo para la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 188–206. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18486>
- Herrán, A. de la, & Sabbi, C. R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da Educação*, 11(2), 30-45. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v11i2.55815>
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2023). *El tao en la enseñanza: un enfoque radical e inclusivo*. Hiares.
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2025). *Errores radicales de nuestra educación*. Hiares.
- Herrán, A. de la, Ferrer, R., & Ramón, F. A. (2026). Más allá del Currículo: Hacia un cambio de Paradigma Pedagógico Radical e inclusivo. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 15(4), 45-72. <https://doi.org/10.36260/0442cc88>
- Herrán, A. de la, Fortunato, I., & Álvarez, N. T. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições* (34), 1-26 <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0124ES>
- Herrán, A. de la. (2026, 28 de abril). *Errores radicales de nuestra educación* [Conferencia]. Aula de Pedagogía, Fundación Fernando Rielo. <https://rielo.org/agustin-de-la-herran-analiza-los-errores-radicales-de-nuestra-educacion/>
- Herrán, A., Rodríguez, P., Ahmed-Mohamed, K., & García, P. J. (2025). The Pedagogy of Death and education in the wake of the pandemic: Implications for comprehensive teacher education encompassing awareness and the

- biographical dimension. *Death Studies*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/07481187.2025.2468823>
- Holmes, O. W., Jr. (1902). The path of the law. *Harvard Law Review*, 10(8), 457–478. <https://www.gutenberg.org/files/2373/2373-h/2373-h.htm>
- Hurtado, M., Cuadrado, S., & Herrán, A. de la (2015). Educación prenatal y pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69(1), 9–38. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/7195.pdf>
- Ingenieros, J. (1913). *El hombre mediocre*. La Cultura Argentina. <https://archive.org/details/el-hombre-mediocre>
- Kant, I. (2001). *¿Qué es la Ilustración?* Alianza. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3171408.pdf>
- Kiley, D. (1983). *The Peter Pan syndrome: Men who have never grown up*. Dodd, Mead & Company.
- Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E.
- Lao Zi. (2012). *Tao Te Ching*. Trotta.
- Machado, A. (1998). *Campos de Castilla*. Biblioteca Nueva.
- Maharsi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Mello, A. de (1987). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida nueva (1590-91)*, 27-66. <https://escuelafeliz.org/wp-content/uploads/2022/12/W-La-Iluminacion-es-la-Espiritualidad-2-Anthony-de-Mello.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/education-2030/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/what-students-learn-matters-2019.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Revista de Occidente. <https://archive.org/details/LaRebellionDeLasMasas>
- Osho (2004a). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Grijalbo.
- Osho (2004b). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Grijalbo.
- Rodríguez, P., & Herrán, A. de la (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva. Crítica y expansión de su concepto. *Estudios sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.001>
- Rojas, E. (1992). *El hombre light: Una vida sin valores*. Temas de Hoy. <https://archive.org/details/elhombrelightuna0000roja>
- Santos Guerra, M. A. (2002). *El pez en la pecera. Docentes que aprenden en la escuela*. Homo Sapiens.
- Serrano, B. F., & Herrán, A. (2026). *Educação e Pedagogia pré-natal: uma abordagem epistemológica*. SciELO Preprints. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15200>

Serrano, B. F., & Herrán, A. de la (2026). Educação e Pedagogia pré-natal: uma abordagem epistemológica. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15200>

Serrano, B. F., Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2024). In-service teacher education in death education through participatory action research (PAR). *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2412046>

Serrano, B. F., Ransanz, E., & Herrán, A. de la (2026). Prenatal Education Programs in the European Context: A Systematic Review of Their Pedagogical Elements. *The Journal of Perinatal Education*. <https://doi.org/10.1891/JPE-2025-0019>

Shrier, A. (2024). *Mala terapia: por qué los niños no maduran*. Deusto.

Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Orbis.

UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>