



**Algunas consideraciones críticas sobre el «Enfoque radical e  
inclusivo de la Educación y de la Formación» en la  
investigación educativa**

*Algunas consideraciones críticas sobre el «Enfoque radical e inclusivo de  
la Educación y de la Formación» en la investigación educativa*

**Autores:**

Ignacio Lara Lara <sup>1</sup> 0000-0003-1545-9132

María del Carmen Lara Nieto <sup>2</sup> 0000-0002-6525-4074

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid (España) [ignacio.lara@estudiante.uam.es](mailto:ignacio.lara@estudiante.uam.es)

<sup>2</sup> Universidad de Granada (España) [larnieto@ugr.es](mailto:larnieto@ugr.es)

**Recepción:** 15 de mayo de 2023

**Aceptación:** 25 de julio de 2023

**Publicación:** 30 de agosto de 2023

**Citación/como citar este artículo:** Lara Lara, I. y Lara Nieto, M. (2023). Algunas consideraciones críticas sobre el «Enfoque radical e inclusivo de la Educación y de la Formación» en la investigación educativa. Ideas y Voces, 3(2), 98-122.



## Resumen

El artículo expresa una serie de apuntes que constituyen una aproximación crítica al enfoque radical e inclusivo de la Educación y de la Formación, desde la praxis de quienes lo aceptan como marco teórico de sus investigaciones, siguiendo una metodología hermenéutica. Los apuntes que siguen tratan de algunos de los principios que vertebran el citado enfoque y que según nuestra estimación requieren de un cuestionamiento. Después de una introducción al tema se destacan cuatro consideraciones que lo son acerca de la condición humana que se mantiene como figura de fondo: la primera, problematiza la noción central del enfoque, la conciencia, pues éste constituye un “sistema teórico basado en la conciencia”; la segunda, problematiza la concepción que se ofrece sobre la naturaleza de la razón, de ese modo nos hacemos eco de un debate con nuestra tradición intelectual que tiene su reflejo en el hecho educativo, así como valoramos la apertura de una serie de horizontes de investigación y renovación; una tercera consideración se eleva a la lectura que los mentores del enfoque realizan, especialmente por su liderazgo, nos referimos a ciertos textos del Dr. Agustín de la Herrán Gascón, del devenir filosófico-pedagógico de Occidente, eligiendo como figura-encrucijada a Sócrates; en cuarto lugar, reconocemos a la mística como un elemento fundamental que subyace a los procesos de formación a los que el enfoque apunta, constituyendo un activo de la cultura y del patrimonio intelectual español; y en último lugar, una serie de conclusiones extraídas de la hermenéutica que empleamos en el tratamiento de esas nociones y principios fundamentales que plantea el enfoque radical e inclusivo de la Educación y de la Formación. Quiere ser un primer momento en esta línea de trabajo e investigación.

## Palabras clave

Conciencia, Educación de la razón, Sócrates y la tradición pedagogía de Occidente, Filosofía y pedagogía, Yo esencial y la mística.

## Abstract

This article expresses a series of notes that constitute a critical approach to the radical and inclusive approach to Education and Training, from the praxis of those who accept it as a theoretical framework for their research, following a hermeneutic methodology. The following notes deal with some of the principles that underpin the aforementioned approach and which, in our opinion, need to be questioned. After an introduction to the subject, four considerations stand out, which are about the human condition that remains as a background figure: the first problematises the central notion of the approach, the conscience, since it constitutes a "theoretical system based on the conscience"; the second problematises the conception offered on the nature of reason, in this way we echo a debate with our intellectual tradition that has its reflection in the educational fact, as well as we value the opening of a series of horizons of research and renovation; a third consideration is raised to the reading that the mentors of the approach carry out, especially for their leadership, we refer to certain texts of Dr. Agustín de la Herrán Gascón, of the philosophical-pedagogical becoming of the philosophical-pedagogical evolution. Agustín de la Herrán Gascón, of the philosophical-pedagogical evolution of the West, choosing Socrates as a crossroads figure; fourthly, we recognise mysticism as a fundamental element underlying the training processes to which the approach points, constituting an asset of Spanish culture and intellectual heritage; and lastly, a series of conclusions drawn from the hermeneutics we employ in the treatment of these fundamental notions and principles that the radical and inclusive approach to Education and Training proposes. It is intended as a first step in this line of work and research.



## **Keywords**

Consciousness, Education of reason, Socrates and the Western pedagogical tradition, Philosophy and pedagogy, Essential self and mysticism.

## **Introducción**

Decisiva es la respuesta a la siguiente pregunta: ¿En qué espacio o marco teórico último situamos nuestra investigación educativa? Para aproximarnos a la respuesta conviene seguir la recomendación de Juan de Mairena, aquel profesor de ficción creado por don Antonio Machado: “Todo poeta supone una metafísica; acaso cada poema debiera tener la suya implícita, claro está nunca explícita, y el poeta tiene el deber de exponerla, por separado, en conceptos claros” (1989, p. 259). Valga este paralelismo, que va más allá del mero ejemplo. La investigación es el poema y el enfoque o marco teórico la preside y la orienta. Dicho esto, afirmamos que nuestra metafísica –sin aspavientos ni recelos– es el «Enfoque radical e inclusivo de la Educación y de la Formación». Esta adscripción queremos patentizarla y, a la vez, en este caso no pretendemos exponer las conclusiones de una determinada investigación, sino expresar algunas consideraciones críticas que para nosotros el enfoque que seguimos nos propone. Mostramos una línea de continuidad con la iniciada en España por Fullat (1982, 1993) y, especialmente, la formulada por Mèlich (1988, 1989, 2003, 2006), quienes inspiran nuestra referencia a la fundamentación filosófica, que cada día se ve de forma más natural en la pedagogía. Basta con remitirnos a los manuales de investigación educativa para comprobar este extremo; este recurso aparece de forma explícita ya en muchos casos y, en otros, implícitamente.

Entendemos que este enfoque, como todos, requiere de un cuestionamiento permanente. No seríamos fieles a sus propios presupuestos si cayésemos en una escolástica entendida en su sentido más negativo. En la comunidad que sustenta este enfoque existen investigadores con gran peso; no obstante, parece indudable que el liderazgo lo ejerce el Dr. Agustín de la

Herrán Gascón. De él vamos a utilizar dos textos, más abajo citados, que son fundamentales, nos ofrecen materiales para nuestro discurso; relativamente cercanos en el tiempo, aunque hemos de decir que el enfoque da muestras de viveza y fertilidad, como demuestra esta misma publicación y la copiosa literatura científica que produce.

El primero, el titulado «Enfoque radical e inclusivo de la Educación y de la Formación» (2014), el más extenso, que casi podríamos reconocerlo como una exposición de una concepción amplia, integradora y complementaria de las aportaciones que se han hecho e incluso se dispone de tal forma para acomodar a las que puedan hacerse, configurando un “sistema teórico basado en la conciencia” (2014). Contiene elementos críticos, que juegan su papel en “una dialéctica destructiva con fines útiles” (2014), una *aufgebun* hegeliana, sui generis, que se traduce en una superación dialéctica integradora (reconocimiento de límites y asunción de aportaciones). Sin embargo, en este texto se opera una definición o aclaración afirmativa o positiva, a diferencia del que vamos a citar en segundo lugar. Así lo expresa A. Herrán, “en investigación, la complementariedad metodológica... es una medida funcional, superada por la «complementariedad paradigmática» propuesta por Hashimoto (2013); con todo, nuestra opción va más allá de la inclusión epistemológica” (2014, p. 173-174). Yendo más allá, ese plus lo reseña respecto de todas las aportaciones –y bien numerosas son las que cita–.

Un segundo texto, en este caso de carácter especialmente crítico, como si fuera un negativo que da paso a una presencia sugeridora de nuevos horizontes. Se trata del titulado «¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?» (HERRÁN, 2019). Ambos textos son, como decimos, relativamente recientes, han servido y nos van a servir para expresar y cuestionar esa metafísica implícita en el enfoque del que nos ocupamos.

Herrán utiliza una imagen que ilustra el centro de todo el enfoque, un espíritu de sistema difícil de defender en la cultura de la posmodernidad, como bien ha caracterizado Arévalo a nuestro tiempo:

Tras la *coupure* o ruptura con la modernidad<sup>1</sup>, sucedida entre los años 50 y 60 (Jameson, 1991, p. 9), la denominada postmodernidad nos ha traído un amasijo de fragmentos culturales, una anomia intelectual, un grado creciente de «desubstanciación», «narcisismo», «vacío» (Lipovetsky, 2002, p. 56), así como una «sociedad de extraños» (Lyon, 1996, p. 66), todo lo cual nos ha llevado a ser náufragos sin salvavidas en la procelosa contemporaneidad (2002, p. 33).

La imagen orteguiana del náufrago, agravada por carecer de recursos para salvarse, es una necesidad vivamente sentida por el ser humano, “el hombre es el único animal que quiere salvarse, sin confiar para ello en el curso de la Naturaleza” (MACHADO, 1989, p.2097). Necesidad de salvarse y ser salvado. No es casual su recurso a Morin, a su idea de complejidad, a la necesidad de recomponer el todo y las partes. Pues esto es lo que nos indica Herrán con su ejemplo, en el afán de distanciarnos del “amasijo de fragmentos culturales”:

lo central debe estar en el medio. Así, se puede trazar una circunferencia con un compás. La figura puede tener un diámetro variable... Sin embargo, si no se pincha bien con el compás y si no se sabe por qué se hace, ¿qué valor tendrá? El fenómeno formativo no sólo es su apariencia, ni su reflexión sobre esa apariencia ligada a la acción. Es preciso incluir a la conciencia realizadora, porque entre acción y realización hay unicidad. Su separación es un artificio que aleja el conocimiento de la complejidad del fenómeno (HERRÁN, 2014, p.165-166).

Si no hay centro no hay posibilidad de coherencia entre todos los elementos del ámbito educativo. La propia educación adquiere un carácter acumulativo y coyuntural, al no contar con una articulación. Herrán usa la imagen del árbol para ilustrar lo que se concibe como educación; y a la pedagogía, ciencia que considera éste como la ciencia de la educación por antonomasia. Se insiste en un principio de demarcación entre disciplinas, especialmente entre pedagogía-filosofía, así recomienda “recorrer un camino en el que razonar sin temor, no filosóficamente, sino pedagógicamente” (HERRÁN, 2019, p. 341), que no entendemos suficientemente justificado, máxime dado el carácter interdisciplinar, transdisciplinar en el que hoy nos ubicamos. El árbol nos remite a sus raíces que forman parte de él y lo hacen

posible. Esta metáfora es recreada junto a otras, todas ellas ponen el acento en la totalidad, en una visión gestaltista de la condición humana, que nos eleva a una mayor, pues nunca debemos limitarnos a lo parcial, porque no nos resignamos a lo fragmentario. Una concepción que descansa en el principio que formula Teilhard de Chardin (1984), quien entiende que el fenómeno humano ha de ser estudiado en su globalidad, como lo expresa en la primera página del libro a él dedicado: “Sólo el Fenómeno, pero también todo el Fenómeno”. Lo que lleva a matizar el propio ejemplo del árbol, “ni siquiera el árbol entero es suficiente. Pensarlo es incluir el suelo, su ecosistema en evolución, el clima, otras especies, etc.” (HERRÁN, 2014, p. 202). En la práctica supone un cambio radical en Pedagogía, como Herrán indica y advierte con un nuevo ejemplo tomado de Bhagwan Shree Rajness (1987): “a centrarse en el oleaje, no en lo profundo, y esa profundidad y su relación con lo externo no se está considerando claramente en los corpus de la Pedagogía o la Didáctica” (HERRÁN, 2014, p. 165). Un enfoque abierto incluso en su sentido metafísico de trascendencia.

¿En qué punto podemos centrar la formación? En el exterior (el oleaje, la superficie, las ramas, la chapa y pintura de un vehículo) o el interior (lo profundo, las raíces, la formación del conductor). El enfoque hace un llamamiento a lo integral, propone sustituir la formación basada en la acción, “lo que se hace, el proyecto que se desarrolla, si vamos o no, a qué velocidad, cómo, con qué recursos, para qué resultados, etc.” (HERRÁN, 2014: 165), por una formación basada en la conciencia, “qué estamos haciendo, quién lo hace, a dónde vamos, con qué finalidad, etc.” (HERRÁN, 2014, p. 165). Los enfoques consensuados prestan su atención a niveles superficiales, y desatienden los interiores. La pedagogía y la didáctica están marcadas por la urgencia de lo exterior (las formas de la Luna, lo visible del iceberg y del árbol), lo que es percibido. Pero también existen, aunque no son percibidos, lo “interior de la formación y su sentido evolutivo” (2014, p. 165), supuesto metafísico, punto débil para unos y acierto para quien considera y reconoce la existencia de otras dimensiones de lo real,

lo que se traduce en una determinada y nueva ontología que es conveniente exponer. Se debe a un abandono justificado filosóficamente por la estrechez de un cientificismo o una visión positivista que hay que superar, y en ese empeño está la fundamentación filosófica. Es discutible cómo se plantea de nuevo la noción de paideia. Aquí radica lo que estima este autor como elementos capitales, “la Pedagogía y la Didáctica no lo están viendo, ni incluyendo lo radical en sus corpus científicos. Por eso una de las fronteras más claras de la investigación pedagógica se encuentra en el interior de la formación” (HERRÁN, 2014: 165). Este diagnóstico se nos presenta repetidamente: se desatiende el interior del ser humano y la evolución de la Humanidad. Es más fácil obviar esas necesidades, aplazarlas, incluso negarlas. Por esta y otras razones se impone un cambio de enfoque, pues

la eficiencia formativa requiere a nuestro juicio de un cambio epistemológico, epistémico y autoformativo encaminado a cuatro retos: 1º) Desarrollar una razón abierta al conocimiento y la complejidad de conciencia. 2º) Articular la formación con el desarrollo de competencias. 3º) Identificar y desprenderse de falsedades personales, sociales, científicas, etc. basadas en la dualidad, la parcialidad, el sesgo y el ego humano. 4º) Tomar conciencia del autoconocimiento como plenitud de la experiencia formativa (HERRÁN, 2014: 165).

### **Primera consideración: la conciencia**

Este es el centro del fenómeno formativo. Esta primera observación es fundamental, nos ocupamos de un sistema que toma como base a la conciencia, “incluir a la conciencia realizadora”. Y, teniendo siempre esa referencia, podremos ir haciendo aportaciones que encontrarán acomodo y coherencia. Y como elemento sustancial de ella hallamos su carácter formativo, en un sentido amplio, interior, exterior, acción, realización, meditación... No agotamos todos los factores de este fenómeno formativo, seguro que no lo agotaremos nunca, pues constituye un ideal pedagógico por excelencia que actúa como una idea en sentido kantiano, como un *focus imaginarius*, con una función regulativa, es decir, como un “concepto que esté formado por nociones y que rebase la posibilidad de la experiencia” (Kant, 2005, p. 228) como lo expone y explica en el *Apéndice* con el que finaliza la

«*Dialéctica trascendental*» de la *Crítica de la razón pura* (2005, p. 388-399). De ahí que el enfoque valore en tan gran medida a la pedagogía, porque insiste en esa dimensión definitoria del ser humano como *animal educandum*.

El enfoque contiene y parte de una conclusión negativa: su desacuerdo con “los paradigmas consensuados y el de la complejidad, y el enfoque de profesor investigador práctico-reflexivo son bases insuficientes para la formación”, es decir, en buena medida con la educación convencional, el “enfoque competencial”, por lo que es precisa una razón que trascienda los enfoques consensuados y procure un “enfoque consciente”. Concibe que “la formación requiere considerar cinco constructos pedagógicos inusuales”, que son: la conciencia, la evolución de la humanidad, el autoconocimiento, el egocentrismo y la madurez personal. Lo que supone una propuesta de cambio o de revolución pedagógica, que profundizan en el “cambio epistemológico, epistémico y autoformativo” citado más arriba.

La conciencia constituye en sí misma un núcleo que contiene zonas de honda oscuridad. Mounier centrará su discurso en la noción de persona, en sí misma indefinible y que conecta con la conciencia como un elemento primordial. Éste ya nos indica los peligros de quedarnos en una noción luminosa de ella, “la persona es un foco de libertad y por eso queda oscura como el centro de una llama. Sólo negándose en mí como sistema de nociones claras, se revela y se afirma como fuente de imprevisibilidad y de creación” (1990, p. 64). Herrán insiste en no caer en la dualidad, en este caso puede mostrarse en el juego luz-oscuridad, sin embargo, la propia realidad es en sí misma luminosa y oscura como podemos reconocerla a poco que observemos, resistente a la reducción o, en el mejor de los casos, a la integración, esta es la que nos dicta nuestra propia experiencia. Y a la vez que reconocemos su complejidad, muestra la dificultad que la propia noción encierra al querer responder a ella.

Esta perspectiva nos abre al corazón del conocimiento que nos proporciona la hoy revalorizada investigación biográfico-narrativa, pues, como nos dirá Mounier, “sólo

sustrayéndose al conocimiento objetivo, me obliga –para comunicar con ella– a disfrazarme de turista y salir al encuentro de un destino venturoso, cuyos datos son oscuros, cuyos caminos son inciertos y cuyos encuentros son desconcertantes” (1990, p. 64). Ese oficio de turista –despojándolo de ciertos aspectos pintorescos– también es un viaje a nuestro interior, como probablemente lo sean todos los viajes.

El relato biográfico-narrativo tiene mucho de autobiografía y es precisamente cuando lo ensayamos y experimentamos cuando identificamos estas zonas de claridad. Como lo recuerda M. Zambrano cuando lo prueba en uno de sus ensayos autobiográficos, “transparencia, revelación, es también firmeza y seguridad” (2003, p. 61); pero no olvidemos los ámbitos de oscuridad, realizamos un esfuerzo condenado al fracaso, “lo que resulta imposible a sí mismo, es decir, hacer eso que se llama una autobiografía” (1987; en 2014: 716). Hay que intentarlo, sabiendo que siempre será un ejercicio de aproximación. Así como reconoce el papel del otro para alumbrarla, “querría...que alguien me la revelara” (1987; en 2014: 715-716). Lo que justifica el papel esencial del investigador como revelador. Como expresaba Machado: “No es el yo fundamental/ eso que busca el poeta,/ sino el tú esencial” (1989a, p.201). Es menos imposible el proyecto si somos ayudados; valga la afirmación retórica. Una justificación de lo que podemos comprender como triangulación en un sentido peculiar, pero que apela a la necesidad de contemplar otras instancias de observación-interpretación que se plasman o pueden plasmarse en textos de carácter revelador. Incluso en las que han emergido de otra u otras instancias reveladoras. En consecuencia, el camino de la interiorización pasa por el otro.

La conciencia se vuelve en sí misma una noción problemática si atendemos a una concepción amplia de la condición humana. No sólo nos referimos a las tesis de Freud, que, por supuesto hay que tenerlas en cuenta, sino a una fórmula o planteamiento primordial, no de mera inhibición, sino de ámbitos de manifestación o revelación. De este modo, la realidad humana

constituye un juego –unidad– entre ambas. Esto puede ser evaluado de muchas formas, muchos pensadores han identificado en este escenario el propio drama de la conciencia, que aparece en el enfoque con un protagonismo inapelable. Todo esto nos lleva a dejar constancia del carácter problemático del punto central del paradigma, que requiere un examen.

Esta revisión crítica conviene realizarla, pues supone reconocer su complejidad, sin desatenderla. Freud defiende que existe una “entidad misteriosa”, que viene a ser el negativo de la luminosidad que acompaña a la conciencia; ni podemos caer en una cosificación de la conciencia, reduciéndola a sus propios contenidos, a sus actos mentales (Brentano, Husserl). Puede servirnos como ejemplo la declaración de Zambrano, quien, comprendiendo la envergadura de su labor autobiográfica, se auto reconoce en la siguiente imagen: “la llama soy yo” (1987; en 2014: 716), recreando una expresión sanjuanista.

### **Segunda consideración: la educación de la razón**

Conviene tener en cuenta algunos apuntes críticos para comprender cómo se ha de concebir la razón y cómo se ha de reformar el pensamiento. Hay muchas referencias filosóficas, como por lo demás es natural, se trata de uno de los grandes temas de siempre. Pero hay dos referentes especialmente para Herrán, uno el antropólogo Morin, de él afirma que atiende al contenido teórico de la razón y no a la razón misma. Constituyendo uno de los imperativos el ocuparse de ella. Apela Herrán al examen kantiano y, consustancial con él, a una esencial “educación de la razón asociada a un cambio radical a ella misma”. Por atender al contenido de la razón Morin (1999) propone la necesidad de siete saberes: “reconocer las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”; saber de “los principios de un conocimiento pertinente”; “enseñar la condición humana”; enseñar la identidad planetaria”; “saber enfrentar las incertidumbres”; “enseñar la comprensión”; y el cultivo de “una ética del género humano. En opinión de Herrán, Morin no hace justicia con lo que es el fenómeno formativo, se mantiene

en un nivel superficial, no se enfrenta con la interiorización que le corresponde y que debe asumir la propia razón en su autoconocimiento. De ahí que estime que “desembarca en una educación para la complejidad exterior. Por ello es dual y prolonga las mismas deficiencias de la educación que hacen que, como la sociedad, pueda continuar desorientada” (Herrán, 2014, p. 181). En estos tiempos existen esfuerzos por compatibilizar y trenzar las tesis de Morin con la Agenda 2030, de ambos pensamientos estimamos que se distancia críticamente el enfoque radical e inclusivo.

Pero el asunto va más allá, se pregunta Herrán: “¿Por qué siete? ¿Por qué éstos? ¿Por qué un ‘saber’ va a reformar el pensamiento? ¿Por qué ‘reformar’, si toda reforma es por definición superficial? ¿Por qué reformar el pensamiento y no la razón misma, como apuntaba la Pedagogía de los griegos clásicos o tantos autores posteriores?” Aquí hallamos el punto de fricción con Morin. Se trata de reformar la razón, no el pensamiento, “el pensamiento es un contenido” (HERRÁN, 2014, p. 181). Es la matriz en sí misma lo que es conveniente conocer y educar. En este sentido se propone conocer la razón para llevar a cabo la “educación de la razón”, ambos procesos a la vez, y nos remite a una larga tradición que casi podemos decir que coincide con la historia filosófica occidental, e incluso la precede.

Y otro elemento ligado y que recoge la educación de la razón es el de la interiorización. Si tachaba a Morin de moverse en la superficie, eso significa no atender a lo profundo, a los temas radicales; ahora de lo que se trata es de ir a lo profundo (las raíces, junto al tronco y las ramas; la profundidad junto al oleaje del mar). Y nos invita a no limitarnos, aunque sean interesantes en sí mismos tales saberes, que responden a necesidades educativas demandadas, sin menoscabo de las anteriores, es recomendable responder a las necesidades educativas no demandadas, las que atienden a los “temas radicales”, que encuentran un precedente, aunque adolecen de la crítica antes expresada, en los «radicales antropológicos» o «radicales antropocosmológicos», que expresaba Morin (2002), reconociéndolos en una “teoría

multidimensional” (la producción, la psique, el amor y la ciencia moderna). Los temas radicales expresan necesidades educativas no demandadas, independientes de cualquier contexto, lo que destacaría su carácter de universales que sustenta una condición humana no reducible o explicable por el contexto socio-político-económico. Una noción de la que participamos, pero conviene exponer expresando los argumentos que la fundamentan.

Dándola por ajustada, se desprende la necesidad de

la educación para la desidentificación y la reducción de egocentrismo, Educación para el autoconocimiento, para la complejidad de la conciencia, para la duda, para la autocrítica y la rectificación, para la madurez personal, la no-dependencia y el cultivo de pensamiento propio, para la convergencia, la cooperación no-parcial y la universalidad, para un lenguaje universal, para la muerte, para la sabiduría, para la evolución de la Humanidad, etc. (Herrán, 2014, p. 1821).

En la que hallamos la que a nosotros especialmente nos interesa: la educación para la muerte como tema radical entre otros. En ese proyecto van apareciendo los temas radicales, esos que son precisos y no demandados, toda una paradoja pedagógica, que pone de relieve que tratamos no de temas epocales, sino de núcleos que trascienden las urgencias de los tiempos.

Realmente es ambicioso el planteamiento y el proyecto comporta dificultades insoslayables por la misma naturaleza del objeto de estudio, esto es, de la propia razón. No vamos a remitirnos al devenir de la razón, es decir, a las facticidades de la razón (historia, lugar, lengua y memoria). Aspira a un conocimiento que profundice en su mismo quehacer. Para ello se remite a teóricos de la talla de Kant para retomar un camino que éste estimo como impracticable. No olvidemos que la cuestión que tratamos, en último término, es la viabilidad de la metafísica como disciplina, aunque sea una metafísica de carácter experiencial. Kant se cuestiona la vía de la interiorización, la del autoconocimiento. Recordemos que el filósofo de Königsberg recupera un texto de Bacon en la segunda edición de la *Crítica de la razón pura*, en el que declara: “De nobis ipsis silemus” (Sobre nosotros mismos callamos). Este camino es uno de los indicados por la propia razón, es decir, el auto conocerse; la segunda posibilidad es instituir un tribunal “que garantice sus pretensiones legítimas y que sea capaz de acabar

con todas las arrogancias legítimas y que sea capaz de terminar con todas las arrogancias infundadas, no con afirmaciones de autoridad, sino con leyes eternas e invariables que la razón posee. Semejante tribunal no es otro que la misma crítica de la razón pura” (KANT, 2005, p. 7). Examina ambas posibilidades y se inclina por el segundo camino, “es el que yo he seguido y me halaga el que, gracias a haberlo hecho, haya encontrado el modo de acabar con todos los errores que hasta ahora habían dividido la razón consigo misma en su uso no empírico” (KANT, 2005, p. 8). Herrán señala esta dualidad, “autoconocimiento-crítica de la razón pura” que puede y debe disolverse, pues “de hecho, esta polaridad no existe. Inicialmente, se complementan y finalmente convergen. En cualquiera de ellas subyace la otra en alguna medida. Pero a través de un empleo convencional de la razón el autoconocimiento no es posible” (HERRÁN, 2014, p. 226).

La vía de la interiorización es necesaria para la educación de la razón. Herrán, haciéndose eco de algunas críticas a Kant, con un criterio discutible, entra de lleno en el conocimiento metafísico de la propia razón. Existen para Kant unas “fronteras que limitan la posibilidad del autoconocimiento extraído de la mera conciencia interna y de la determinación de nuestra naturaleza, sin intervención de intuiciones empíricas externas, cuando de tales conocimientos se trate” (KANT, 2005, p. 187). En consecuencia, sólo queda “el camino crítico” (KANT, 2005, p. 479). No seguirlo supondría no respetar la diferencia entre fenómeno y nómeno. La vía de la interiorización supone un reto a esta distinción que entendemos útil, siempre que abandonemos esa idea de máximos que con frecuencia tienta al enfoque.

El asunto requiere un discurso que trasciende los límites de este trabajo. No comprendemos muy bien esta distancia aparente respecto a la filosofía, cuando no se deja de hacer filosofía. Sabiendo que es aquella disciplina que “se busca por sí misma” (Aristóteles), y que no tenemos una definición única. Existen diferentes concepciones del filosofar, discurso que además de tenerse en cuenta, cada vez es más visitado por la pedagogía. Es más, se puede

reconceptuar la propia concepción del filosofar, actividad siempre en proceso de revisión. Y se abre paso para poder educarla. Herrán considera que “la formación nada sabe de fronteras. Es más, formar es disolverlas, trascenderlas, en primera instancia, desde una razón dialéctica tejida desde y hacia la complejidad, cuyo efecto formativo es la conciencia. Un modo de promover la disolución de fronteras en formación es que el observador se convierta en observado aceptando toda su complejidad” (HERRÁN, 2014, p. 243). El enfoque radical e inclusivo en este sentido es una llamada de atención que nos dirige a lo transdisciplinar e interdisciplinar, pero no podemos salvar las diferencias solo por no plantearlas.

Necesitamos una “razón abierta al conocimiento y a la complejidad de conciencia” (HERRÁN, 2014: 165), por consiguiente, una “razón descondicionada o creativa” (2014, p. 176), y unos elementos, sus componentes, “porque la razón y su contenido, el pensamiento, o son complejos, creativos, evaluativos, cooperativos, sintientes, emocionales, etc. o no son razón ni pensamiento. Estas cuestiones y sus derivaciones son relevantes para la enseñanza y la investigación didáctica” (2014, p. 177). Por consiguiente, una razón incondicionada, frente a otra condicionada; una razón autónoma, frente a una razón heterónoma; una razón consciente frente a una razón no consciente. Una razón con una apertura mental sui géneris, hacia adentro como corresponde a la vía de la interiorización, imposible de transitar desde concepciones limitantes de la razón. Y también queremos indicar que sólo es esto posible si releemos el proyecto que en sí encierra la tradición occidental, en la que se insiste en Sócrates, en la modernidad y en el proyecto de la Ilustración con una sobrevaloración de un tipo de razón que desatiende su ámbito contextual, que de hecho exige una reconsideración teniendo en cuenta las observaciones y objeciones que hemos presentado sobre la conciencia.

**Tercera consideración: el problema de Sócrates y el desencuentro de las encrucijadas (a vueltas con la Filosofía y la Pedagogía).**



«El problema de Sócrates» es el título de uno de los capítulos del *Crepúsculo de los ídolos* de Nietzsche (1973, p. 33-43). Y es curioso que aparezca de forma reiterativa la figura de Sócrates en los textos de Herrán, en concreto, y en términos generales en el enfoque radical e inclusivo. En el capítulo que escribe éste en «¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic?», se refiere a este referente filosófico en un epígrafe denominado el «El error socrático». Para él tiene palabras agrídulces. Y también sitúa, como Nietzsche, en este caso en el ámbito pedagógico, como punto o encrucijada de la tradición occidental. En una dialéctica que apreciamos de fondo en todos los escritos del autor que comentamos. Nos dice, la pedagogía “«nació siamesa de la filosofía» con figuras como Lao Tse (2006), Confucio (1969), Siddharta Gautama (Osho, 2007)” y, junto a éstas, nombra a Sócrates, el protagonista de los diálogos de Platón. No vamos a referirnos a todas estas figuras, por las que siente Herrán una gran admiración, parece que en el autoconocimiento la tradición oriental ha llegado a planteamientos más avanzados. No basta con apelar a la complementariedad, la convergencia entre tradiciones es un camino que hay que recorrer. Y entendemos que nosotros tenemos que hacerlo con las mimbres de la tradición occidental, abdicar de ellas puede suponer abandonar el compromiso y la responsabilidad de la convergencia, incluso privar a las otras tradiciones de las valiosas aportaciones de la nuestra.

A Sócrates le reconoce rasgos muy positivos y certeros. Su forma de educar, “era una enseñanza natural que, en primera instancia y con la fiable compañía de la duda, apuntaba a la semilla y la raíz de la autoformación. Desde su atención procuraba un crecimiento de dentro a fuera. En segunda instancia, se orientaba al autoconocimiento” (2014, p. 169). Valora en él el sentido que le otorga a la ignorancia, ser sabio es precisamente ser consciente de la duda y del desconocimiento. Aprecia aspectos que le llevan a decir “nuestra perspectiva es acorde con el enfoque funcional de Sócrates –conocimiento desde la conciencia del error–”

(HERRÁN, 2014, p. 215). Fue el primero en advertir el papel del otro en la educación, “no se puede desarrollar espontáneamente y en soledad. Requieren de un maestro que sepa de qué está hablando, qué se necesita y cómo caminar” (HERRÁN, 2014, p. 225). Formador del primer método de enseñanza, es interesante la línea que remite a éste en la práctica del coaching, el coach juega el rol del que formula preguntas, de una figura semejante a Sócrates, capaz de impulsar procesos de aprendizaje y de autoformación, como ha explicado Larriera (2005), aplicándolo a la formación de profesores, el denominado coaching mayéutico. Precedente del constructivismo. Promotor de las metodologías activas y otros rasgos o características positivas de Sócrates.

A la que le siguen otros que no lo son tanto: “Occidente siguió a Sócrates y ordeñó su ubre hasta la deformación y la infección. La clase de educación que generó su tradición, mezcla de leche y de pus, es «nuestra educación»” (HERRÁN, 2019, p. 37-38). Mentor y referente último del modelo competencial, que se plantea superar.

Sócrates, “se apoya en lo exterior de lo interior del ser humano, en su periferia” (HERRÁN, 2019, p. 37-38). Volver a Sócrates es volver para seguir el camino de la interiorización. Qué de críticas recibe Sócrates. Nietzsche realiza una lectura de toda la tradición occidental hallando en Sócrates la figura que la ha extraviado, abandonando el ámbito de lo real atraído por los embelecos de la razón. Pues en alguna medida el enfoque radical reconoce a Sócrates, y, a la vez, piensa que el devenir pedagógico que critica tiene su base en él. Se trata del error socrático. Esta opción errática es la responsable de que permaneciera lo fundamental sin realizar, adoptando una orientación exteriorizante. El enfoque tiene tal ambición intelectual que le lleva a una lectura general del devenir de Occidente.

La sociedad de la formación o de la conciencia halla a sus promotores en esas figuras de la tradición oriental, antes citadas, pues su “educación es para despertar” (HERRÁN, 2019, p. 358). El reconocer su valor le lleva a Herrán a sumarse a una tendencia de convergencia, en

la que podemos citar por ejemplo a María Zambrano, tan sensible a todas las tradiciones místicas, tanto occidentales como orientales. Sócrates fue una figura decisiva para la filosofía y para la pedagogía, pero no llega a la altura de un buda. Entre ambas tradiciones se ha de producir una convergencia, una integración de elementos complementarios,

¿Cabe una compatibilidad mayor, cuando lo que una tiene a la otra le falta? Desde un símil metodológico, se trataría de unir el diálogo socrático y la meditación, el conocimiento y la conciencia, lo exterior y lo interior. Se trata de sincronizar las dos alas para poder volar, porque, quizá elevarse en complejidad de conciencia, sea lo propio ser humano, lo que puede sintetizar su posible evolución (HERRÁN, 2019, p. 38).

Esa convergencia encuentra obstáculos en lo que denomina como occidentalismo, “impide vaciar la propia taza para llenarse de otras formas de entender la realidad, en este caso, la educación, la formación” (Herrán, 2019: 38). Es el egocentrismo marcado por la inmadurez y la ignorancia. Esa convergencia no se produce, “no se quiere querer”. Y habla incluso de culpables, “el error de Sócrates’ no es atribuible al educador ateniense, no la tiene nadie, no está en la voz, sino en los ecos” (Herrán. 2019, p. 39). Viene a convertirse en un error amplificado. Llega a medio camino, a los que denominamos como “máximo desarrollo de capacidades”. Occidente, frente a esos impedimentos y cerrazón tiene que abrirse a otras tradiciones y cuestionar los fundamentos de su proyecto educativo, ha de abrirse a la interiorización y a la autoformación. Siddharta Gautama, responde a este reto, Sócrates lo intuyó, pero no llegó ni a anticipar el camino y, como es lógico, a transitarlo.

Hay un condicionamiento de siglos motivado por el ego de Occidente (occidentalismo) que impide vaciar la propia taza para llenarse de otras formas de entender la realidad, en este caso, la educación, la formación. ¿Por qué no se hace, no ya en los departamentos o facultades de Pedagogía, de educación o de formación de profesores o de educadores, ni siquiera en los sistemas educativos o en los centros docentes, sino en el interior de cada ser humano? (HERRÁN, 2019, p. 338).

Este sistema basado en la conciencia diferencia entre el ego y la conciencia:

El ego no es la conciencia, aunque sí sea susceptible de conocimiento y de conciencia. Puesto que somos ego y conciencia, a veces los procesos vienen más motivados y promovidos por el ego y otras por la conciencia. Cuando no hay lucidez, hay ego. Un yo más ego es un yo más inmaduro y neurotizado, sufre más. Un yo más conciencia es más maduro, más ético (HERRÁN, 2014, p. 229).

Tras una teoría pedagógica hay una teoría sobre la naturaleza humana, esto ya nos parece un tópico, pero no por serlo justifica la desatención y darlo como de suyo. Una reflexión sobre este tema es la que vamos a realizar a continuación, remitiéndonos a la cultura española en la que se formula este enfoque y proyecto, pero que quizás no ha llegado a poner en valor lo que nuestra tradición intelectual aporta.

#### **Cuarta consideración: el camino de la mística en la cultura española**

Estamos haciendo ciertas catas y reflexiones sobre el enfoque. Una última que apuntamos es la peculiaridad de la cultura española como depósito de significaciones que ofrecen posibilidades de salida y alternativas; así como destacar su peculiaridad.

En el artículo que comentamos (HERRÁN, 2014) hallamos un texto de Santa Teresa. Un texto aislado de la mística de Ávila en el que manifiesta la importancia de la vía de la autoformación e interiorización, en el que achaca su fracaso al desconocimiento y a la confusión entre los elementos que nos conforman (cuerpo, alma, espíritu). Herrán realiza un inventario de las razones o causas de “la exclusión de la conciencia y el autoconocimiento en la Didáctica y la formación inicial del profesorado” (Herrán 2014: 205-206). Clasificando y explicando las causas sociales, curriculares y de conocimiento y racionalidad, cita la siguiente observación de Paredes (2012) que le viene a reconocer la valentía de atenderla, “se persigue y anula a quienes hacen planteamientos más arriesgados” (2012, p. 694); así como reconoce que la atmósfera intelectual es más proclive a contemplarla, “la literatura académica se hace eco en nuestros días y con mayor frecuencia de la importancia de lo subjetivo y diverso en la conformación de propuestas educativas relevantes” (PAREDES, 2012, p. 694), hay otros pronunciamientos que insisten en esta labor como Romero (2012: 396-397); otros como Parejo (2012, p. 409), entiende que “son temas que se han considerado como “formación

personal” y no se ha dado el estatus de formación académica”. Hay otros pronunciamientos de interés especialmente los de profesionales sensibles al enfoque radical e inclusivo Herrán acude a la mística para destacar la importancia del autoconocimiento y la propia formación. Y nos presenta este texto en el que se explica cómo se fragua el fracaso: entretenerse y terminar perdiéndose “en la ronda del castillo”, es decir, atender exclusivamente al cuerpo, como así lo considera Teresa de Ávila, eso significa una “gran bestialidad”, no ser fiel a nuestra propia condición. Pero frente a este tipo de textos hay otros muchos en los que apuesta precisamente por el autoconocimiento de carácter esperanzador. De ahí que se habló del socratismo teresiano, el conocerse, transitar por la vía de la interiorización, por ese camino que Kant descarta, pero que reconoce el enfoque y al que hay que recordar la vía de la interiorización a la que nos invitan Plotino, San Agustín, Santa Teresa, San Juan de la Cruz y Miguel de Molinos. Un camino que puede y debe ser transitado por todos y, especialmente, por los profesores. Una razón, entre otras, para considerar un enfoque de máximos. Comenta Herrán y preferimos transcribir el texto completo:

el ego es lo que se interpone entre nuestro yo existencial y el ser esencial, es prioritario que en su interiorización el profesor que se busca sea su ser, no su máscara (personalidad). Es preciso recorrer hacia atrás el camino del autoengaño... Por tanto, todos los egos son caducos. La muerte del ego debería venir con la evolución de la persona, no con su final biológico. Puede tener lugar en vida. El estudio de esta posibilidad formativa compete a la Didáctica. La emergencia de una (micro)cultura educativa en cada profesor y en su centro y el apoyo de alguna persona cercana y lúcida pueden ser de gran ayuda. Esa pérdida posibilita el autoconocimiento. Sin embargo, es habitual que el ego se reafirme, acrezca y enturbie la conciencia. Entonces, se comporta como un cáncer: sofoca la lucidez y mata el brillo de lo que toca (HERRÁN, 2014, p. 219-220).

Occidente ha subrayado especialmente al ego, lo que se interpone entre el “yo existencial” y el “ser esencial”. No sabe ni procura acabar con el ego. Qué sucedería si lo consiguiéramos: “Una persona que ha soltado la pesada mochila de su ego es un viajero ágil que puede ganar en fineza y en altura observadoras”. El vaciarse de la taza, “cuando el ego se pierde se avanza en conocimiento y conciencia”. ¿Acaso es otra cosa el proceso de ascesis sino el

aniquilamiento del ego? Aniquilación del personaje y de la máscara –sin que tenga una connotación siempre negativa, forma parte de la dinámica social– que todos tenemos y que por el culto al ego nos cuesta desprendernos de ella. Cuando esto sucede, nos dice Herrán,

liberarse del ego provoca eso espontánea, automáticamente. Pero practicar la humildad, el silencio o la crítica a lo ficticio no disuelve el ego. A veces lo blindo, lo confunde aún más. Lo importante es buscarse con honestidad y eficacia. Es preciso desenmascarar el ego falso (o la pseudoconciencia). El ego también se puede mostrar reactivamente. Entonces aparece el ego sutil o paradójico, con formatos socialmente aceptables (p. ej., falsa humildad, falsa generosidad, falsa modestia, falsa entrega, etc.), pero su motivación y su metodología es la misma –el egocentrismo–, o sea el reconocimiento (HERRÁN, 2014, p. 231).

Supone una vía de aniquilación del ego. En este tipo de diagnósticos y de mostración de formas de superarlo están repletos los textos de Santa Teresa, San Juan de la Cruz y de Miguel de Molinos. La muerte del ego nos permite nacer de nuevo, “cuando el iceberg del ego se funde y pasa a formar parte del océano (OSHO, 2004, p. 13), la conciencia de la persona desemboca en la universalidad. Experimenta que su sí mismo está en todos los seres y en toda la naturaleza”. El autoconocimiento persigue la verdadera identidad, lo que llama Herrán el “yo esencial”. Y tras unas preguntas da una respuesta muy en consonancia con la búsqueda de la mística:

El autoconocimiento responde a: ¿quién soy yo esencial o profundamente? o a: ¿cuál es mi identidad real, mi verdadero ser? Desde el punto de vista de la formación, no es algo a construir, no hay nada que construir. Se trata de buscarlo, descubrirlo y encontrarse. La identidad esencial del ser humano, el yo profundo es uno. No tiene que ver con biografías ni con contextos, ni con épocas, ni con culturas, ni con idiosincrasias ni con injusticias sociales, pero sí con la educación. (HERRÁN, 2014, p. 228)

La respuesta es cuando menos curiosa y chocante para todos los que quieren explicar el fenómeno humano atendiendo a los condicionamientos de todo tipo. Estamos ante la afirmación de una condición humana que ha eliminado toda una serie de capas o adherencias, como sucede en el mito de Glauco, en *La República*, X, 611d-612a. No parece en el texto de Herrán la noción alma, sí en el texto de Santa Teresa (cumple una función meramente ilustrativa que comentamos), pero entendemos que conviene en ese juego entre el yo

existencial y el yo esencial hacer algunas distinciones y detenernos en una breve anatomía de la condición humana, paso y saber imprescindible para la educación, recordemos a Morin.

Para ello vamos a referirnos al análisis que realiza Ortega y Gasset tomando como referencia e integrando diversas concepciones sobre la condición humana. Él distingue en la persona tres yo: el yo de la esfera psico-corporal, la vitalidad, el cuerpo; el yo espiritual o mental, instancia del conocimiento; y el alma, “más claro que la vitalidad y menos iluminado que el espíritu” (ORTEGA Y GASSET, 1962, p. 469). Para comenzar hay un reconocimiento del yo alma, recuperarla supone recuperar la pasividad, el padecer, que constituye una forma de educarse. Necesitamos un saber del alma. El alma viene a ser un “yo excéntrico”, afirma Ortega, “solo el hombre en quien el alma se ha formado posee un centro aparte y suyo, desde el cual vive sin coincidir con el cosmos” (ORTEGA Y GASSET, 1962, p. 469). Se ha de procurar en ese proceso de interiorización que logre alcanzar al alma, centro de la persona, ámbito de calma y quietud. Ámbito con el que ha acabado la conciencia que ha ocupado o puede ocupar todo lo humano. Es el drama de la conciencia, del que hemos tratado antes; la reivindicación del alma introduce un elemento discordante respecto al hombre conciencia con todo lo que esto puede significar.

No entramos en todo el proceso de camino y de tránsito que cuentan los místicos que los espirituales han de recorrer. Mas pensamos que estamos ante dos visiones culturales que compiten: la vía de la interiorización en Occidente conduce a lo singular del sujeto, su peculiaridad, vocación e identidad más auténtica. Sin embargo, las místicas orientales conducen precisamente a la desaparición del yo. Lo recogía en el texto antes citado de Osho, maestro espiritual, “el iceberg del ego se funde y pasa a formar parte del océano”. Efectivamente existe esa convergencia entre las tradiciones místicas occidentales y orientales, pero muestran y enfatizan dos formas de concebir a la persona bien distinta. El modelo del enfoque radical e inclusivo en el caso de Herrán se inclina por esa disolución; nosotros

entendemos, por el contrario, que el propio océano precisa de nuestra identidad para configurarse como tal ser, precisa de nuestra formación y autoconocimiento que lejos de que Occidente se haya apartado y extraviado definitivamente, de nuevo es necesario recrear sus propios principios para superar las crisis en la que vive, sin minusvalorar los pasos que hay que dar en la convergencia con la tradición oriental. Y en ese proceso de recuperación identificamos elementos en la cultura española muy prometedores y regeneradores de los ideales de Occidente que es posible repristinar en una nueva recreación, buena muestra son las enseñanzas del pensamiento místico.

Ese “yo esencial” es, como nos dice Herrán, “la identidad esencial del ser humano, el yo profundo es uno”. Para éste “no tiene que ver con biografías ni con contextos, ni con épocas, ni con culturas, ni con idiosincrasias, ni con injusticias sociales, pero sí con la educación” (2014: 228). Llamado a “buscarlo, descubrirlo y encontrarse”. En este camino entendemos que para acercarse a esa identidad hay que realizar procesos de extinción, aniquilación, de lo que representa el personaje, la personalidad, la biografía... y en ellos aparece la identidad, como una especie de condición de bienaventurado, o como lo expresaba San Juan de la Cruz, como “un no sé qué que quedan balbuciendo” (*Cántico espiritual*), dispuesto de una nueva forma a vivir; así como sus equivalencias taoístas y budistas. Una concepción que reconoce la dimensión espiritual de la condición humana, incluso de apertura a la trascendencia. Por todo esto estimamos que el enfoque es una propuesta de máximos, que una vez vislumbrada nos invita a su concreción práctica de forma ingeniosa.

## **Conclusiones**

Con carácter general, la necesidad de cuestionamiento del enfoque, desde los ámbitos más diversos. Para nosotros la relación entre pedagogía y filosofía es especialmente significativa.

Las nociones multidisciplinario, transdisciplinario e interdisciplinario deben acompañar al enfoque permanentemente.

Primera, el “sistema teórico basado en la conciencia” precisa contemplar ámbitos de oscuridad que la condicionan. No se trata de restarle importancia, pero sí evitar cualquier planteamiento absolutista de la luminosidad de la conciencia.

Segunda, la reconsideración de la razón que se realiza desde el enfoque es prometedora, pero no se pueden obviar las consideraciones de todo tipo que se derivan de su concepción de la razón y de la noción de subjetividad que se mantiene.

Tercera, advertimos una lectura de la tradición occidental que nos recuerda en algún sentido a la nietzscheana, que conduce a una valoración que creemos insuficiente de sus aportaciones, hasta el punto de recurrir a otras tradiciones. Estimamos que es conveniente hacerlo: tanto para responder a sus carencias como para abrirse a otros horizontes. En cualquier caso, consideramos que ese camino hemos de hacerlo desde nuestra propia tradición intelectual que no es impermeable a otras, evitando las consecuencias de una posición ecléctica o abdicando del puesto que ocupamos.

Cuarta, invitamos a poner en valor la tradición mística española con una larga historia, como ámbito fertilizador del proceso de interiorización y de formación al que se invoca con este enfoque. Nunca podemos olvidar la centralidad del fenómeno educativo para la condición humana. Una educación que parte como presupuesto de una noción de subjetividad que late en el enfoque con un carácter esencialista en cuanto a su forma, el “yo esencial”, sin que ello suponga desatender la historia, el lugar, la lengua, la memoria, así como cualquiera otras condiciones epocales en las que la condición humana ha de vivir procurando ir logrando su singular identidad, base y cimiento de una sociedad diversa y justa.

## Referencias

- ARÉVALO BENITO, H. Postmodernidad, complejidad y placer estético-emotivo. Reflexiones sobre Edgar Morin. *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, v. 12, n. 1, p. 31-48, 20 dic. 2022.
- FULLAT, O. Educación, muerte, sentido. *Enrahonar*, Barcelona, 20, p. 125-130, 1993.
- FULLAT, O. Las finalidades educativas en tiempos de crisis. Barcelona: Hogar del libro, 1982
- HERRÁN, A. de la. ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic? A. de la Herrán, J. M. Valle y J. L. Villena (Coords.). ¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación. Barcelona: Octaedro, p. 331-391, 2019.
- HERRÁN, A. de la. Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), p. 163-264, 2014.
- KANT, I. Crítica de la razón pura. Madrid: Taurus, 2005.
- LARRIERA, E. Coaching mayéutico o como ser maestro: la herencia de Sócrates en las organizaciones. *Capital Humano*, 18(186), p. 70-78, 2005.
- MACHADO, A. Juan de Mairena. Cancionero apócrifo, CLXVIII; Proverbios y Cantares, XXXVI, MACHADO, A. Poesías Completas. Madrid: Espasa Calpe, 1989a.
- MACHADO, A. Juan de Mairena. Obras completas, v. IV. Madrid: Espasa Calpe, 1989b.
- MÈLICH, J.C. Hermenéutica y Pedagogía: por una filosofía antropológica de la finitud. *Estudios filosóficos*, 50 (160), p. 481-490, 2006.
- MÈLICH, J.C. Pedagogía de las situaciones-límite. La estructura de la existencia según Karl Jaspers, fundamento de una filosofía de la educación. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 1988.
- MÈLICH, J.C. Por una Pedagogía de la finitud. *Aula de Innovación Educativa*, 122, p. 39-40, 2003.
- MÈLICH, J.C. Situaciones límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, Barcelona, 1989.
- MORIN, E. Introducción a una política del hombre. Barcelona: Gedisa, 2002.
- MORIN, E. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO, 1999.
- MOUNIER, E. Personalismo y cristianismo. *Obras Completas*, vol. I. Salamanca: Sígueme, 1990.
- MOUNIER, E. Tratado del carácter. *Obras Completas*, vol. I. Salamanca: Sígueme, 1990.
- NIETZSCHE, F. Crepúsculo de los ídolos. Madrid: Alianza editorial, 1973.
- ORTEGA Y GASSET, J. Vitalidad, alma, espíritu. *Obras completas*, II, p. 451-480. Madrid: Revista de Occidente, 1962.
- OSHO. El libro del ego. Liberarse de la ilusión. Barcelona: Grijalbo, 2004.
- PAREDES, J. Respuestas de investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar. A. de la Herrán, J. Paredes, C. Moral y T. Álvarez (Eds.), Preguntas fundamentales de la enseñanza. Madrid: Universitas, 2012, p. 689-695).
- SANTA TERESA. Moradas del Castillo interior. *Obras completas*, p. 643-860. Burgos: Montecarmelo, Burgos, 2011.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. El fenómeno humano. Barcelona: Orbis, 1984.
- ZAMBRANO, M. A modo de autobiografía. *Obras completas*, vol. VI, p. 715-727. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2014.

- Persona y democracia. Obras completas, vol. III, p.377-501, Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, 2011.
- Unamuno y su tiempo. ZAMBRANO, M. Unamuno. Madrid, Debolsillo, Madrid, 2003.