

EDITORIAL Revista Virtual Redipe: Año 6 Volumen 7

RECIBIDO EL 8 DE JULIO DE 2017 - ACEPTADO EL 8 DE JULIO DE 2017

Para una Pedagogía radical e inclusiva

Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Pedagogo.

Universidad Autónoma de Madrid

https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind.html

RESUMEN

El siguiente escrito es una introducción a un enfoque pedagógico que el autor ha ido generando y publicando progresivamente, en cientos de libros y artículos desde el año 1992-93 hasta la actualidad. En 2005 se denominó 'complejo-evolucionista', y en 2014 se renombró como 'radical e inclusivo'. Este enfoque arranca de una metáfora. Invita a observar la educación como si fuese un árbol o un iceberg. Concluye con que lo que podemos considerar 'nuestra educación' sólo percibe y se identifica con el tronco, las ramas, las flores, los frutos... o la parte emergida del iceberg. Y que se está abandonando por completo la porción sumergida, la radical, la enterrada, sin percatarse de su vital importancia para todo el ser. La única atención posible es la total, incluyendo en ella la que aflora, la hundida, el ecosistema, el clima, las enfermedades, el agua, etc. Todo parece indicar que nuestra educación está volcada en lo externo: lo social, lo práctico, lo rentable, las tecnologías, los resultados, etc. Esta percepción es correcta, pero es parcial y peligrosamente in-

completa: lo exterior sin lo interior es como un compás que no se apoyase con firmeza en el papel. La Pedagogía no nos está informando de que el trazo resultante en personas y sociedades es periférico, que este entendimiento, propio de Occidente, proviene de una educación basada en el saber, y que lo que se conoce nace de la miopía. La miopía es una enfermedad de la vista que se adquiere. Cuando se tiene, se ve bien, pero sólo de cerca. El horizonte no forma parte de la figura, ni del fondo. Y el horizonte sí cuenta en la educación. Hay dos clases de horizontes: el exterior y el interior. El primero se asocia al desarrollo, al progreso. Del segundo, nada se puede escribir. Sin embargo, es la clave de una educación centrada. Sólo una educación centrada puede favorecer el equilibrio exterior-interior. Desde esta dialéctica, mejor comprendida y mejor resuelta, se podría aspirar a evolucionar en complejidad-conciencia, no sólo a progresar. El camino es concreto y no empieza en las superficies ni en las periferias: comienza en cada ser y tiene lugar desde cada autoconciencia. Es el camino de la formación, con base en la interiorización y en la conciencia. Una Pedagogía

redefinida, más abierta a sus raíces y, en este sentido, más profunda y lúcida puede ser de gran ayuda en procesos de observación y de presentación de alternativas. Para todo ello, Sócrates, la Filosofía, la Psicología y, en general, Occidente nos es poco útil.

PALABRAS CLAVES

Pedagogía, educación, formación, conciencia, complejidad.

ABSTRACT

The following is an introduction to a pedagogical approach that the author has been generating and publishing progressively, in hundreds of books and articles since 1992-93 to the present. In 2005 it was called 'evolutionary complex', and in 2014 it was renamed as 'radical and inclusive'. This approach starts from a metaphor. Invite to observe education as if it were a tree or an iceberg. It concludes that what we can consider 'our education' only perceives and identifies with the trunk, the branches, the flowers, the fruits ... or the emerged part of the iceberg. And that the submerged, the radical, the buried part is completely abandoned, without realizing its vital importance for the whole being. The only possible attention is the total, including the one that emerges, the sink, the ecosystem, the climate, diseases, water, etc. Everything seems to indicate that our education is focused on the external: the social, the practical, the profitable, the technologies, the results, etc. This perception is correct, but it is partially and dangerously incomplete: the exterior without the interior is like a compass that does not rest firmly on paper. Pedagogy is not informing us that the resulting line in people and societies is peripheral, that this understanding, proper to the West, comes from an education based on knowledge, and that what is known is born of myopia. Myopia is a disease of sight that is acquired. When you have it, it looks good, but only up close. The horizon is not part of the figure or the background. And the horizon

does count in education. There are two kinds of horizons: the exterior and the interior. The first is associated with development, progress. Of the second, nothing can be written. However, it is the key to a focused education. Only a centered education can favor the exterior-interior balance. From this dialectic better understood and better resolved could aspire to evolve in complexity-consciousness, not only to progress. The path is concrete and does not start on the surfaces or in the peripheries: it begins in each being and takes place from each self-consciousness. It is the path of formation, based on interiorization and consciousness. A redefined Pedagogy, more open to its roots and, in this sense, deeper and more lucid, can be of great help in processes of observation and presentation of alternatives. For all this, Socrates, Philosophy, Psychology and, in general, the West is of little use to us.

Key words:

Pedagogy, education, training, awareness, complexity.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Las siguientes líneas quieren ser una carta para una educación radicalmente errada o epistemológicamente desatinada. No significa que externamente no acierte o que incluso sea de excelencia.

Si nuestra educación fuese un árbol frutal, por ejemplo, una higuera, sería endeble, pobre en frutos y estarían llenos de mosquitos. Su flaqueza no residiría en la fragilidad de su tronco o su ramaje. Proveniría de la exigüidad de sus raíces. Sin raíces largas y fuertes, el árbol no puede ser alto, será frágil y quedará expuesto.

Las raíces de la educación son tan ridículas, que determinan educaciones y formaciones inestables y contradictorias. ¿Por qué? Porque no cumple su función, su principal razón de ser. De hecho, nuestra educación formal deja su tarea inacabada y por hacer. Si lo que hiciese

fuese pleno, los catedráticos y profesores titulares doctores serían sabios y maestros. Y esto no ocurre casi nunca. Desde lo que puede observarse, se colige que la Pedagogía, ciencia de la educación, de la enseñanza y de la formación, no sabe en qué consiste la educación. Y la sociedad tampoco. De esto y de sus implicaciones científicas, profesionales y sociales, casi nada dice, porque se ignora en absoluto (Herrán, 2017b, 2017c).

La educación promovida por la Pedagogía y por otras ciencias que la estudian pudiera ser como una persona enferma que, en vez de afrontar su patología, que desconoce, centrarse su atención diaria en su maquillaje. O como un conductor que circulara a alta velocidad con un camión cargado, de centro de gravedad alto, por tanto, inestable, y que, en vez de aminorar en curvas, polarizase su atención en cambiar la emisora de la radio. En ambos casos, lo que se hace -maquillarse o buscar en el dial- puede estar bien hecho. Pero su acción asocia una desatención errónea que, con seguridad, generará otra clase de colectas. En síntesis, pareciera que se adolece de conciencia de lo que se hace y se construye y, en consecuencia, del necesario proceso radical de cambio.

Esto que ocurre globalmente a nuestra educación es un efecto de lo que le pasa al ser humano, en general. El ser humano está enfermo. A priori, no parece una enfermedad médica o psiquiátrica, sino una enfermedad educativa. Parece ignorarla por completo. Tiene que ver con el 'ego' y el sueño, en cuanto a su conciencia se refiere. Quienes se distanciaron e indagaron lo suficiente, ya la advirtieron. Fue observada, en la Edad Antigua, por Lao zi (2006) y por Buda (Buda, 1997; Osho, 2007). Contemporáneamente han insistido en su presencia James, Martí, Maharshi, Jung, Krishnamurti, Osho, Caballero, De Mello y nosotros mismos.

Esta enfermedad pedagógica o educativa

es crónica, y se define y se mantiene por un par de fuerzas, cuyos vectores son: atención hipertrofiada hacia lo externo y déficit de interiorización, apenas intuida por los poquísimos inquietos. El resultado suelen ser vidas cuyo centro de gravedad está en el exterior de la persona. Y eso les hace ser, como en el ejemplo del camión, vehículos inestables. Apenas hay pedagogos que en nombre de la Pedagogía, y no de nadie (ningún *ismo*, ningún ego personal o colectivo) observen esto. Sobre ello, apenas hay investigaciones competitivas, publicaciones en revistas JCR, ningún manual de educación. ¿Por qué? Porque todavía no se ve con claridad, ni se ha relacionado eficazmente con lo externo. Quizá pudiéramos estar equivocados. Pero en esta ocasión, no es así.

ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS RADICALES

Como consecuencia de siglos y milenios de condicionamiento y de falta de consciencia, en casi toda sociedad y en casi todo ser humano las raíces de su educación son someras o están ahogadas y no forman parte de la normalidad. Por eso, los retos educativos radicales resultan raros, extraños, ajenos. De ahí que no formen parte del corpus científico de la Pedagogía o de otras ciencias de la educación, ni tampoco del discurso habitual de los organismos internacionales, de sistemas educativos, de los currícula o de proyectos educativos institucionales. Excepcionalmente, sí pueden formar parte de la normalidad didáctica de muy pocos educadores, no profesionales y profesionales, como padres, madres, abuelos, profesores y maestros de todos los niveles de enseñanza, depositarios y posibles agentes de la verdadera 'educación superior'.

¿A qué nos referimos? Hay varios temas característicos de la educación que han permanecido en estado latente hasta nuestros días. La Pedagogía no ha reparado apenas en ellos. Pueden responder a cuestiones como: ¿Y

si lo esencial de la educación no se estuviese viendo? ¿Y si por su ausencia lo que así consideramos no debiera llamarse 'educación' o 'formación'?

Los hemos llamado "temas radicales" (Herrán, González, Navarro, Freire y Bravo, 2000), y pueden identificarse, porque cumplen una serie de criterios específicos:

- Son independientes de contextos locales, por ser comunes a todos.
- No son temas del siglo XXI, porque son perennes. Por tanto, son del -VI, del XII, del XXI y del XXV.
- No forman parte de la normalidad de la educación, ni constituyen la parte emergida del iceberg, por lo que pueden pasar desapercibidos o ignorarse.
- Por no verse en primera instancia, la sociedad no los demanda.
- Son claves para la educación, para la formación.
- Determinan lo que ocurre externamente, tanto social como personalmente.

Es preciso desarrollarlos de forma equilibrada, profunda y cabal, por el bien de los productos de aquel árbol de la educación y de la Humanidad. De hecho, lo que se cosecha puede tener mucho que ver con su incompreensión, desinterés y abandono radicales. Algunos de ellos son: la conciencia, el egocentrismo y la inmadurez social generalizada, la evolución humana, la Humanidad, la universalidad, la muerte, la educación prenatal, las enseñanzas comunes de los grandes maestros de la Humanidad, la meditación, etc., y, sobre todos ellos, el autoconocimiento, muy mal entendido hoy desde la conciencia ordinaria (Herrán, 2004). Su traducción a la Didáctica y concretamente al currículo es sencilla: los retos radicales

definirían una tercera dimensión -añadida a la de las asignaturas y competencias específicas, y a la de los transversales y las competencias comunes-, que aportaría al currículo una profundidad y un sentido formativos que hoy no tiene.

Pese al carácter perenne de los temas radicales, esta clasificación no es estática. Por ejemplo, estos criterios eran cumplidos, hace 40 ó 50 años por la educación ambiental o la educación para la paz. Esto significa que hace medio siglo fueron temas radicales. Pero, por la propia educación, al normalizarse en la conciencia, mutaron a temas transversales, o sea, a retos demandados socialmente e incluidos en toda educación formal o no formal. ¿Podrían ser, en consecuencia, los temas radicales actuales futuros ámbitos transversales, por encontrarse en la "zona del próximo desarrollo" (Vigotsky, 1979) de la Pedagogía y de la educación? Entendemos que sí, si ese desarrollo se entendiese como evolución posible endógena o 'desde sí', y no sólo como progreso externo o 'fuera de sí', que es como ahora se conceptualizan, se sienten y se promueven normalmente la educación y la Pedagogía.

Junto a aquellos retos educativos radicales, hay fundamentos epistemológicos, también radicales y relevantes para la exterioridad, a los que cabría aplicar aquellos criterios de identificación. Son obviedades desapercibidas, generadas e instaladas como un enorme socavón en la educación y la Pedagogía, a base de ignorancias y de conocimientos sesgados avalados. Algunas de las más importantes se refieren a:

- *La dialéctica existencial-esencial:* Hace referencia a que la educación debe atender los planos de la vida humana, diferenciando el significado formativo de uno y de otro. La vida humana tiene dos, en interacción dialéctica: uno podría llamarse 'existencial' (exterior,

de la periferia personal y social, para la rentabilidad, para la vida, etc.). El otro, es el 'esencial' (interior, individual, para el despertar de la conciencia y la vida en estado consciente, para el autoconocimiento, para cambiar la vida desde dentro, etc.). Hoy la educación no enseña a "jugar con lo existencial, pero a vivir en lo esencial" (manu Gascón, 1994, comunicación personal). No parece considerar que la vida, como las telas, tiene dos caras, y que su consistencia y los descosidos son cosas de la interna. Por eso, hoy la Pedagogía es dual y externalizante, y por eso, ni llega al final del camino ('educación plena'), ni sabe cuál es.

- *La metodología de la educación:* Pueden observarse tres grandes vías metodológicas para la formación desde la Historia de la innovación educativa (Herrán, 2012): 1ª) La adquisición, presencia o aprendizaje del saber, para adquirir, acumular, ganar, conocer la realidad exterior, pensar, reflexionar... Responde a una Pedagogía basada en el saber y ha sido promovida por los grandes educadores y pedagogos de Occidente. 2ª) La pérdida, ausencia o descondicionamiento, para soltar, desapegarse, morir al ego, desidentificarse de lo existencial, tanto personal como social. Respondería a una Pedagogía del no saber y puede asimilarse a la innovación pedagógica de Oriente y a la mística en general. 3ª) La meditación, el vacío y el autoconocimiento, para ser conscientes de nuestra verdadera identidad, de nuestra verdadera naturaleza. Es la culminación de las dos vías anteriores. Ha sido definida experimentalmente por los pocos budas (despiertos) que ha habido en Oriente y, en menor medida, en Occidente.

Recordemos que la Pedagogía surge primero en Oriente (con Huang di, Lao zi, Zhuan zi o Chuang Tse, Lie zi, Kung Tse, Siddhartha Gautama...) y después en Occidente con Sócrates (Platón, 1969), donde crece siamesa de la Filosofía. La semilla común de ambas escuelas es el autoconocimiento. Pero a diferencia de Gautama Buda, que es el gran metodólogo, Sócrates no explica cómo. Sócrates fue un sabio, pero el primer buda fue un maestro. No admiten comparación. Esto significa que, por lo que respecta al autoconocimiento, la Pedagogía de Occidente nace asociada a un fracaso no reconocido, que es esencial ver. Desde ese momento, la educación ha sido como una flecha sin punta que, por tanto, no se clavaba en ningún lado. Sin autoconocimiento y sin meditación, no hay educación (Herrán, 2017).

A la vista de ellas, por causa del *occidentalismo*, deducimos que lo que llamamos 'nuestra educación' se ha quedado estancada en el primero de los cauces o fases. Las otras dos suelen parecer raras al principio, si bien en un segundo momento pueden reconocerse y admitirse, por obvias. En primera instancia, se nos hacen incompatibles, incomprensibles, inaplicables, esotéricas, 'teóricas', propias de otras épocas perdidas, y se denostan por otras razones del tipo "Sí, pero... no". Esta valoración es lógica, ya que se hace desde la primera instancia, el saber. No se es consciente de que el problema responde a un diagnóstico sencillo: no se está llegando con el cubo al fondo del pozo, porque la cuerda es demasiado corta. Por tanto, lo primero es querer recoger agua.

- *La naturaleza de la educación o de la formación:*

Hoy en día, lo normal es pensar que la educación no equivale a la instrucción, porque la engloba. En cierto modo, ocurre como la adición y el producto, o como Newton y Einstein. La educación requiere la mejor instrucción posible, pero, además, la mejor educación en valores o virtudes posible. Esta es la identidad que se admite y se promueve en todos los organismos internacionales de educación y sistemas educativos. Pero es insuficiente. Podemos asegurar que la fórmula clásica (*educación = instrucción + orientación (valores y virtudes) = formación*), apuntada por Díaz Allué (1994, comunicación personal), es incompleta, luego no es cierta. Análogamente, una herida medio curada no podría considerarse una herida sanada. Será válida, quizá, si se trata de una urgencia y se va camino del hospital. O, en el plano que nos ocupa, si por educación o formación se entienden unos logros de 'tercera división', que es a lo que nuestra educación equivale. Para que la educación o la formación sean plenas -es decir, para que nos podamos referir con propiedad a educación o a formación, es preciso añadir un tercer sumando, que podría denominarse 'estado consciente y educación en temas radicales'. Esta identidad de tres sumandos (*educación = instrucción + orientación (valores y virtudes) + temas radicales = formación*), sí equivaldría a educación o a formación no parciales, no sesgadas o completas.

- *Los 'paradigmas' consensuados en educación:* El enfoque epistemológico "complejo-evolucionista" o "radical e inclusivo" (Herrán, 2014) da un paso más sobre los llamados 'paradigmas consensuados' en la educación:

cuantitativo, cualitativo y dialéctico-crítico. También trasciende el enfoque de complejidad de Morin. Siendo el primer enfoque nacido de la Pedagogía, descubre retos, apunta a metodologías que los enfoques consensuados no se plantean, y que pueden ser aplicables a ellos mismos. Por tanto, es diferente y complementario a todos ellos.

¿Por qué ocurre esto en la sociedad del conocimiento? Sencillamente, porque no estamos en ella en absoluto. Si lo estuviéramos, el conocimiento se desearía o, mejor, se anhelaría, se reconocería y estos errores e insuficiencias no tendrían lugar o se compensarían.

¿Y qué hace se hace desde la educación? ¿Y desde la Pedagogía? La Pedagogía, como el resto de las ciencias, es una disciplina especialmente adherida a sus hallazgos, a sus cavernas, a sus ubres. Como las demás, sólo se ocupa de investigar la realidad exterior, desde sus objetos de estudio. A sus científicos les es de aplicación lo que el propio Russell (2004) observaba en los investigadores en general, cuando criticaba su disposición mental apegada a las conquistas ya realizadas, y en menor medida a la apertura a nuevos descubrimientos. Pero la Pedagogía no es una ciencia más, precisamente por sus objetos de estudio: la educación, la enseñanza y la formación. Es por esto por lo que no puede comportarse como las demás ciencias: puede y debe profundizar y profundizarse, para ser la ciencia de la educación y de la formación totales, tanto exterior como interior. A este impulso intenta contribuir la Pedagogía radical e inclusiva, que precisamente no es otra cosa que una Pedagogía de lo interior y de lo exterior a la vez. Su abordaje sólo exterior, que es el actual, no es admisible desde nuestro referente comprensivo.

La educación -o, mejor, quienes nos dedicamos a investigarla o a favorecerla profesional o no profesionalmente- no se observa bien a sí misma.

No se trata de innovar en la educación. De lo que se trata es de renovar la educación, y de hacerlo epistemológica, fundamentalmente. Para ello, un paso intermedio necesario es “el cambio del cambio en educación” (Herrán, 2013).

La ignorancia esencial, la ausencia de una conciencia radical y la presencia del ego humano son las causas y permanentes consecuencias del actual estado de cosas. No se trata de plantear un enfoque radical diferente a lo que sea hace, sino de cambiar la atención, la observación. Después, se podrá con relativa facilidad engranar un enfoque con otro y centrarse en su dialéctica. Las finalidades podrán ser tanto interiores como exteriores, para desarrollar una educación ordinaria más completa, compleja, pero basada en la conciencia y en otros ámbitos radicales. ¿Qué sentido tiene desatender lo que nutre y sostiene a todo el ser? La cabeza es la cabeza y la cola es la cola. Esta constatación no es antidemocrática, ni nada parecido.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El sentido de la sociedad y el de nuestra educación coinciden: son el mismo. El problema asociado es doble, en cuanto a su manifestación, y único en su causa común.

La primera expresión afecta al tema más importante que puede alcanzar al ser humano: su supervivencia en la Tierra. Sobre esto, concluía Bateson (en Thompson, 1992, p. 165) que: “Desde un punto de vista ecológico amplio, la sociedad no sabe lo que está haciendo”. La segunda manifestación se refiere a la alternativa potencial, nuestra educación, de la que concluimos que está mal planteada desde su teoría y que es globalmente ineficaz o inválida, porque no educa plenamente (Herrán, 2011, 2014, 2017a). En cuanto a su causa común, puede sintetizarse en la ignorancia de la propia ignorancia, la inmadurez generalizada, el despiste total y la consecuente desorientación. Consecuencia y causa de esto es que grandes

cantidades de adultos tienen una vida interior propia del estadio preoperatorio piagetiano o correspondiente a un niño de no más de 13 años, y por tanto desarrollen su existencia en estado prácticamente inconsciente.

Ni sociedad, ni educación parecen darse cuenta de esta posibilidad, que se explicita poco. Dicho de otro modo: “se hace camino al andar” (Machado, 2008), porque se avanza en ciencia, en política, en economía, en educación... pero los avances son fundamentalmente exteriores y no disponen de un faro, de una brújula o de un polo atractor, como se describe hasta en la teoría del caos. Como causa y consecuencia de ello, el avance es por tanteo, ensayo y acierto. La educación está mal diseñada desde su teoría. Quiere esto decir que sus problemas más graves no residen en su práctica, sino en su miopía. La Pedagogía, ciencia que por su objeto de estudio debiera ser la principal responsable, sigue ignorante de que, quizá, ignora todo esto, porque no lo ve.

¿Dónde está la solución? Siempre, en tres lugares complementarios, unívocamente condicionados y simultáneos: el exterior, el interior y la evolución humana.

El exterior puede quedar definido por algunas personas, pueden ser más despiertas, sabias o maestras -que, según Confucio (1969), podrían ser tanto el sabio como el necio-, puede estar en algunos libros y puede estar en internet. Hace décadas dijo Fromm (1987) algo que sigue vigente: “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 fueron menos efectivas que hoy” (p. 45).

El interior es el estado consciente, que nos permite aprovechar el exterior o dejarlo pasar. Del interior depende el exterior, no a la inversa. Por eso, para trazar una circunferencia con un

compás, lo primero que se hace es fijar el punzón en el papel y, luego se dibuja la circunferencia. No se hace al revés, aunque sea así como normalmente se procede.

Finalmente, tenemos la tercera fuente de solución, para cuya identificación recurrimos a Teilhard de Chardin (1962):

Admitir que la educación es uno de los factores, o mejor, una de las formas de lo que entrevemos y designamos con el nombre muy general y un poco vago de evolución, es, pues, afirmar implícitamente que la suma de conocimientos y de perfeccionamientos fijados y transmitidos por ella, de generación en generación, forma una sucesión natural cuyo sentido puede reconocerse (p. 44).

Quiere decir que la educación es un submúltiplo clave de la evolución humana, social e intergeneracional, y que tiende a ser inevitable, aunque no gratuito. Por eso siempre me asalta la duda de si, para lo que proponemos, hoy es demasiado pronto, es demasiado tarde o es el mejor de los momentos. Quizá no se pueda generalizar, porque dependa de cada complejidad de conciencia.

Por lo que respecta al “enfoque radical e inclusivo de la formación” (2014, 2017b, 2017c), no se trata de embutir un enfoque más en la Pedagogía. Es ciencia no es un embuchado, ni una morcilla. La Pedagogía es una de las ciencias más importantes y claves que nunca se han podido formular, y necesita de científicos abiertos, profundos y conscientes. En su estado actual, su utilidad está limitada o circunscrita a la parte emergida del iceberg o a la cara cercana de la Luna, de modo que esas pequeñas parcelas recurrentes se consideran el todo. Contra el error de *pars pro toto*, que todo lo condiciona, lo que se propone, al menos, es comprender el árbol, la Luna o el iceberg de la educación y de la formación completos. O sea, de lo que se trata es de que el conocimiento sobre la educación, la

enseñanza y la formación se aproximen mucho más al fenómeno, pero a todo el fenómeno.

La metodología de acceso es la complejidad, la conciencia, la destrucción -con finalidad constructiva-, la pérdida y la normalización de retos radicales que están tapados, relegados, excluidos, siendo vitales y esenciales para todo el ser. Sólo se anhela comunicar, del modo más sencillo posible, que hay un error de diseño, de visión y de conciencia en la educación. Sin temas radicales no habrá educación plena, ni se podrá comprender el significado y el sentido de la formación.

REFERENCIAS

- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.
- Confucio (1969). *Los cuatro libros de Confucio*. Madrid: Bergua.
- Fromm, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Herrán, A. de la (2013). Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía: Un enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/cambpedagradical.pdf
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0404120011A/16270>
- Herrán, A. de la (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XX1* (14), 245-264. Recuperado de

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227>

- Herrán, A. de la (2012). Currículo y pedagogías innovadoras en la Edad Antigua. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 10(4), 286-334. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841018.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(2), 163-264. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la (2017). *Sin meditación no hay educación. Apuntes de Pedagogía*. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y el Ciencias de Madrid (269), 24-26. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/medityeduCDL.pdf
- Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas de la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).
- Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas para la educación y la formación. En M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, A. de la Herrán Gascón, M. Medina Domínguez y A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Zapopan (Jalisco): Editorial Universidad Santander (UNISAN).
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Como tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lao zi (2006). *Tao te ching. Los libros del tao*. Madrid: Trotta.
- Machado, A. (2008). *Campos de Castilla*. Madrid: Cátedra.
- Osho (2007). *Buda. Su vida y enseñanzas*. Madrid: Océano-Gaia.
- Platón (1969). *Apología de Sócrates*. Madrid: Bergua.
- Russell, B. (2004). *La educación y el orden social*. Barcelona: Edhasa.
- Teilhard de Chardin, P. (1962). *El porvenir del hombre*. Madrid: Taurus.
- Thomson, W.I. (1992). *Gaia. Implicaciones de la nueva Biología*. Barcelona: Kairós.
- Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.