

**Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la  
educación radical e inclusiva<sup>1 2</sup>**

***Education and indoctrination: a view from radical and  
inclusive education***

Agustín de la Herrán Gascón<sup>(i)</sup>

Ivan Fortunato<sup>(ii)</sup>

Nivia T. Álvarez Aguilar<sup>(iii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía, Madrid, España. <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>, [agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)

<sup>(ii)</sup> Instituto Federal de São Paulo, Coordenadoria de Formação Pedagógica, Itapetinga, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>, [ivanfirt@yahoo.com.br](mailto:ivanfirt@yahoo.com.br)

<sup>(iii)</sup> Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, Nuevo León, México. <https://orcid.org/0000-0003-4110-8862>, [nivial12@yahoo.es](mailto:nivial12@yahoo.es)

**Resumen**

El adoctrinamiento es un problema recurrente y universal de la educación. Normalmente se confunden, aunque se trate de contrarios. El objetivo de este ensayo es plantear este problema como cuestión pedagógica radical, en la que su diferenciación es un imperativo para los educadores. Para ello, se intentarán definir aperturas conceptuales y teóricas, para lograrlo, tanto para la conciencia educativa ciudadana, como para la científica, pedagógica y didáctica. El enfoque adecuado para dar respuesta al objetivo es el “radical e inclusivo”, desarrollado y aplicado a la educación por los autores desde hace treinta años. La metodología es hermenéutica y dialéctica. Confronta lo cuestionado y lo propuesto, generando resultados argumentativos innovadores durante todo el proceso. A modo de conclusión, se aportan razones analíticas y sintéticas para reforzar una Pedagogía más consciente y responsable, a la luz de este fenómeno cotidiano.

**Palabras claves:** Adoctrinamiento, Educación, Enfoque radical e inclusivo de la educación, Conciencia

<sup>1</sup> Editor Responsable: Adriana Varani. <https://orcid.org/0000-0002-7480-4998>

<sup>2</sup> Normalización bibliográfica, Preparación y revisión de textos: Cia. das Traduções – comercial@ciadastraducoes.com.br

## **Abstract**

*Indoctrination is a perennial and universal problem in education. They are usually confused, even though they are opposites. The aim of this essay is to highlight this problem, as a radical pedagogical issue, in which its differentiation is imperative for educators. To this end, we will try to define conceptual and theoretical openings, in order to enable it both to the educational conscience of citizens and to the scientific, pedagogical and didactic conscience. The appropriate approach to respond to the objective is “radical and inclusive”. The methodology is hermeneutic and dialectical. It confronts the questioned and the proposed, generating innovative argumentative results throughout the process. By way of conclusion, analytical and synthetic reasons are provided to reinforce a more conscious and responsible pedagogy, in the light of this daily evidence.*

**Keywords:** *Indoctrination, Education; Radical and inclusive approach to education, Conscience*

## **Introducción**

A veces, pensar es inútil o contraproducente. Y reflexionar sobre las enseñanzas que ofrecemos a nuestros alumnos no sirve para nada, si no se realiza desde una conciencia suficiente (De la Herrán Gascón, 2011a). Es tan absurdo como esforzarse en perfeccionar la técnica de la natación en una piscina contaminada. Si se es consciente de ello, la prioridad no es nadar, sino salir cuanto antes del baño y advertir a usuarios y a administradores. Esta función de aviso y de cautela la tenían personas que, en la “alegoría de la caverna”, desde fuera de ella podían dirigirse a los de dentro, en el famoso diálogo entre Sócrates y Glaucón (Platón, 1969). Es de común conocimiento que, en la Historia, muchos de estos avisadores, tanto en el mundo de la Pedagogía, como de la Filosofía o de la Ciencia, han acabado aherrojados, orillados o suprimidos, entre otros, Sócrates. No creemos pretencioso entender que en este artículo se puedan compartir observaciones de esta índole extra caverna. Al contrario, de ello se trata, al menos como intento.

Quienes adoctrinan llaman educación a lo que hacen. Es habitual y contradictorio que muchos padres, los mayores amadores de sus hijos, demanden adoctrinamiento para ellos, en nombre de la educación, sin activación de la autocrítica. Los líderes sociales, los políticos partidarios, no aconsejan perder el condicionamiento

que generan, porque se contradirían. Desde un adoctrinamiento aprendido significativamente y de un modo relevante, promovido por un ego colectivo eficaz, la reflexión sin conciencia no sirve para elevarse del suelo. Al aletear, se enfanga las alas y anula funcionalmente a la conciencia, entendida como capacidad de ver y de darse cuenta de la realidad, según Damasio (Ariza, 2010). Por eso se requieren andamiajes pedagógicos solventes, que, entre el ego y la conciencia, sirvan de orientación para distinguir entre lo que es adoctrinar y lo que es educar, más allá de los intereses de los *ismos*. ¿Por qué estudiar con esta perspectiva el binomio educación y adoctrinamiento? Porque el adoctrinamiento, como anti alquimia, emponzoña y deteriora la educación, hasta hacerla un fenómeno social y personal casi inédito. Pese a saturar la vida humana, no podemos renunciar al derecho a una educación lo menos condicionada posible.

Como nuestra educación tiene que ver con la educación plena (De la Herrán Gascón & Sabbi, 2021; Fortunato, 2022), en vez de seguir avanzando, deberíamos preguntarnos qué estamos haciendo, construyendo y pasando por alto. El adoctrinamiento es uno de los temas radicales de la educación. Aunque sea objeto de debates mediáticos parciales y de indagaciones teóricas valiosas desde la Teoría y la Filosofía de la Educación, no es un objeto de investigación educativa a la altura de su trascendencia, por ejemplo, en Didáctica, donde no aparece como clave formativa en sus manuales (De la Herrán Gascón & Fortunato, 2019). ¿Por qué? Caben varias posibilidades: que no se esté viendo; que, viéndose, no se esté interpretando en su gravedad educativa; que no haya voluntad de indagación, entre otras razones, porque casi todos formamos parte de *ismos* y participamos, de uno u otro modo, de la producción y consumo de adoctrinamientos; porque no se quiera afrontar la responsabilidad e implicaciones que vienen detrás, en caso de generalizarse su interés y su atención, o, incluso, por el estupor vinculado a una posible negligencia asociada a siglos, sin acción educativa correspondiente.

El objetivo de este ensayo es plantear el adoctrinamiento como problema de la educación tan grave como desatendido. Para apreciarlo mejor, se propondrá un sistema de aperturas teóricas y conceptuales, que se elaborarán desde la hermenéutica pedagógica y dialéctica que posibilita el “enfoque radical e inclusivo de la educación” (De la Herrán Gascón, 2014). Este enfoque se desarrolla a partir de una metáfora: la metáfora de un árbol. Según ésta, cuando observamos la educación puede ocurrirnos lo

mismo que cuando percibimos a ese árbol: se puede tender a identificarlo con lo que aparece a la vista. En consecuencia, no se integra, como parte de la realidad, su porción radical, porque suele estar enterrada y fuera de la vista. Sin embargo, esa es, precisamente, su parte más vital, que sostiene y nutre a todo el ser. Pues bien, una de esas raíces normalmente desatendidas en el discurso educativo y pedagógico podría ser el adoctrinamiento.

El escrito se presenta en dos secciones. Empezamos con las aperturas conceptuales y teóricas organizadas en cinco partes, donde se discute la etimología y significados del concepto de *adoctrinamiento* en discusión, así como sus elementos, posible incidencia, desarrollo y reflejos en la educación. En la sección dos, organizada en dos partes, se presenta la acción educativa como prevención del adoctrinamiento y cómo la Pedagogía, actuando con una Administración Educativa Independiente como apoyo organizativo, podría ser útil para una educación con un enfoque radical, más consciente y responsable.

## Sección primera: aperturas conceptuales y teóricas

### Parte 1. Aproximaciones terminológicas y conceptuales

Nos hemos referido a ‘ismos’ y a ‘adoctrinamientos’. Conceptualizamos ‘ismos’ (del lat. *-ismus*, y este del gr. *-ισμός* –*ismós*) como sistemas egocéntricos organizados, elaborados sobre una ideología propia, que puede configurar escuelas, movimientos, etc. y que practican el adoctrinamiento. Pueden ser personales o colectivos. Por ‘adoctrinamiento’ se entiende la “acción y efecto de adoctrinar”, y a ‘adoctrinar’ como: “Inculcar a alguien determinadas ideas o creencias” de acuerdo a la Real Academia de la Lengua Española (Real Academia Española, 2021). Esta fuente define dos acepciones pertinentes de ‘inculcar’: por un lado, ‘Infundir con ahínco en el ánimo de alguien una idea, un concepto, etc.’ y, por otro, ‘Afirmarse u obstinarse en lo que se siente o se prefiere’. Puede observarse que la Real Academia Española (2021) no asocia ‘adoctrinamiento’ ni ‘adoctrinar’ a ‘doctrina’, directamente. Una de las razones es que las primeras acepciones de ‘doctrina’ se asocian a enseñanza que se da para instrucción de

alguien o norma científica, paradigma. De la tercera sí podríamos decir que es susceptible de adoctrinamiento, al definirse como: ‘Conjunto de ideas u opiniones religiosas, filosóficas, políticas, etc., sustentadas por una persona o grupo’.

Sin embargo, el Diccionario sí asocia funcionalmente ‘adoctrinamiento’ con ‘condicionamiento’. En efecto, ‘condicionamiento’ es definido por la Real Academia Española (2021) como: ‘Acción y efecto de condicionar’ y como ‘Hecho de estar una cosa condicionada o de depender de ciertas condiciones’. Si ‘condicionar’ es, según la misma fuente: “Hacer que algo dependa de alguna condición’ y ‘Hacer que alguien o algo sea, se comporte o actúe de una forma determinada mediante estímulos o en determinadas circunstancias’, es preciso afirmar que los adoctrinamientos condicionan y que los condicionamientos son una condición y un efecto básico de quienes están identificados con ellos. En este sentido comprendemos compatible la noción de ‘condicionamiento’ de Krishnamurti (1994).

Krishnamurti (1994) señala que el ser humano vive condicionado socialmente, culturalmente, religiosamente, sexualmente, nacionalmente, familiarmente, personalmente... Puede interpretarse como un factor del ‘estado de conciencia’ (De la Herrán Gascón, 2006) normal de la persona, comprendida como componente de las multitudes. El estado de condicionamiento de un sujeto identificado con multitudes, permite anticipar comportamientos compartidos. Como acción, el condicionamiento puede hacer que un sujeto se comporte de un modo previsible, bien circunstancialmente, bien de forma permanente. Esto significa dos cosas: que la acción de condicionar es siempre externa y que puede abarcar desde el accidente al plan y desde la anécdota a la manipulación. Si condicionar es una acción externa, el condicionamiento es su resultado causal, y los efectos, resultados finales.

Vivir condicionado es hacerlo de un modo dependiente de alguna condición, que puede ser funcional o constitutivo, temporal o permanente, superficial, preconsciente o inconsciente, etc. Las condiciones determinan el estado interior y exterior de las personas, grupos, pueblos, sociedades, de la humanidad en su conjunto. Estos condicionamientos provienen del ego humano. En el campo de la conciencia, de la educación y de la vida, condicionamiento e identificación son funcionalmente equiparables.

Nunca nos referimos, por ‘conciencia’, a ‘conciencia moral’, sino, esencialmente, a la capacidad de darse cuenta, lo que la incluye y va más allá de ella, hasta hacerla innecesaria, si es que la hubiera con lucidez suficiente. Así pues, consideramos, por ejemplo, que ‘vivir condicionado’ es ‘vivir identificado’ o que una ‘enseñanza identificada’ es una acción didáctica condicionante. Desde un punto de vista pedagógico, ‘vivir identificado’ es hacerlo apegado a ‘identificaciones’ o adherencias cognoscitivas con los que se vive o actúa de forma condicionada. Por tanto, las identificaciones implican condicionamientos.

El motor del condicionamiento es la razón parcializada o sesgada por el ego, que se nutre y, a su vez, es causa de ‘conocimientos sesgados’ (De la Herrán Gascón, 1997): ideas creencias, prejuicios, predisposiciones, propósitos, deseos, generalizaciones, odios, fanatismos, etc. Todo condicionamiento supone identificación egógena (auto identificación), si bien su sesgo puede ser llamativo o sutil. Hay condicionamientos más ligeros, a veces más refinados, casi involuntarios, que no entrañan identificaciones groseras. Pero también es posible que su liviandad sólo sea debida a la contención. Sin embargo, suele ocurrir que los condicionamientos groseros son efectos de *ismos* con un alto potencial condicionante. Así pues, la expresión de un condicionamiento no es representativa de su potencial de gravedad o de su sesgo real, que puede ser en gran medida subyacente.

El adoctrinamiento es un fenómeno complejo que no asocia unanimidad en su concepto. Este hecho lo plantea Ibáñez-Martín (1981), que en su revisión encuentra que Kilpatrick lo empleaba como sinónimo de enseñar. De su revisión colige que sus planteamientos son heterogéneos y dispares, de modo que no hay un acuerdo sobre dónde radique su dimensión negativa. Ibáñez-Martín (1981) advierte lo que califica, con una mirada descriptiva, como “punto central del adoctrinamiento”, del que afirma:

[...] el punto central del adoctrinamiento reside en aquel conjunto de actuaciones que -movidas por la prisa, el éxito fácil, la poca atención a la interioridad ajena o el menosprecio fáctico del otro como sujeto de su propia existencia - se limitan a buscar ciertos rendimientos externos, tanto al cultivar la inteligencia como al pretender educar la voluntad de los demás. (IBÁÑEZ-MARTÍN, 1981, p. 94-95).

Que el adoctrinamiento sea un fenómeno complejo no quiere decir que resulte difícil de entender. En la medida en que todo ser humano vive saturado de adoctrinamientos, se intuye que pueden ser peligrosos o inocuos. Por ejemplo, un mismo contenido puede ser propio de educación o de adoctrinamiento. No es lo mismo enseñar una doctrina científica, filosófica, religiosa, política, militar, ideológica, etc., para conocerla y educarse, sin pedir nada a cambio, que exponerla para ‘colonizar mentes’ (Saramago, 2001), conseguir acólitos o acumular adeptos.

El adoctrinamiento al que nos referimos está alineado con Kant (2009), para quien adoctrinar es lo opuesto a educar. Nuestra noción de adoctrinamiento tiene que ver con la ‘programación mental’ (Mello, 1987) de personas, instituciones, colectivos, tanto como emisores o como receptores, con el suministro de respuestas ausentes de duda y que comunican a la persona que esa es la opción verdadera y que la demás están equivocadas. Adoctrinar es programar cabezas para difuminar la razón personal y sustituirla por el programa mental del *ismo* promovido. De este modo, la razón de las personas identificadas tiende a la uniformidad, al pensamiento único, porque será abastecida por el mismo cordón umbilical. El fenómeno repercutirá en cada persona identificada con un *ismo* de un modo análogo: conociendo el programa mental de varios individuos identificados, adoctrinados o significativamente condicionados, se conocerá de ellos sus intereses, prejuicios, fobias, preferencias, etc. Por tanto, en términos de Nietzsche (1965), su impulso cognoscitivo directriz será ‘dionisiaco’, y la persona y su razón quedarán difuminadas, anuladas, suplantadas, excluidas de su potencial ‘apolíneo’.

Conceptuar ‘adoctrinamiento’ equivale a identificar su opuesto. Clarificar lo opuesto a adoctrinar no es todavía educar, pero sí prepararse para la formación, con todas las consecuencias. Por ello, tiene un valor educativo potencial. Es el *humus* adecuado para las semillas; no es aún un campo florido. Lo opuesto a cerrar o a encerrar, a lastrar o condicionar con un programa mental inculcado, inducido, que puede ser personal o colectivo, es abrir, soltar cabos y lastres y, eventualmente, *descondicionar*. Todas

estas acciones responden a metáforas transferibles a la educación: la ‘apertura’ podría asimilarse al espíritu de esta frase de Einstein (1980, p. 112): “La mente es como un paracaídas... Sólo funciona mientras este está abierto”. La ‘pérdida de lastres y la suelta de cabos’ tiene que ver con la suelta de frenos de un globo aerostático, para que se eleve y con el perder, eliminar o deshacerse de la vieja piel, como hacen todos los seres vivos con las viejas células, como indicador de crecimiento. El *descondicionamiento* está más relacionado con la liberación o exclusión de lo que contamina y emponzoña.

Estos procesos no solo afectan a la mente, sino también al pensamiento:

Abrir la mente no es pensar. Sólo pensar es cerrarla, bloquearla poco a poco. La apertura no se puede referir a la mente, sino a la conciencia y, en nuestro caso, primero, a la conciencia autoformativa –aplicada a uno mismo- y, después, a la conciencia pedagógica –relativa a la educación de los demás-. Abrirla es preparar la antesala de una educación propia basada en no apegarse, en no adherirse, en la desidentificación, en el descondicionamiento, etc. El resultado es que la realidad observada, descondicionada, fluye desde cada ser, le transforma desde su epicentro y le permite acceder a otras observaciones, sensibilidades y enfoques más conscientes. (De la Herrán Gascón, 2017, p. 146-147).

Otros contrarios a los que se recurre en la Pedagogía y la educación sustantivas, pueden ser necesarios, pero resultan claramente insuficientes para siquiera aproximarse a una educación con base en la conciencia. Coinciden o se alinean con experiencias diversas o exhortaciones habituales que pueden hacerse a alumnos o a hijos, como, por ejemplo: “sed críticos”, “pensad bien”, “atreveos a pensar por vosotros mismos”, “dudad de lo que oigáis”, “cuestionad las cosas”, “salid de vuestras cavernas”, etc. La educación cuenta con ello, pero no se puede limitar a esto. Estas flores o estas ramas requieren una profundización radical, sin la cual pierden su motivación y su sentido; o, peor aún, nunca florecen porque ni siquiera saben que pueden florecer. Cuando el proceso educativo se estanca en esta superficie, se corre el riesgo de cierre de la formación en falso. Este riesgo se ha corrido a diario durante siglos, desde que se empezó a considerar la educación como un lugar para “aprender, obedecer, enfocarse y prepararse para un futuro exitoso” (Fortunato, 2021, p. 204), sin la conciencia añadida de que el futuro es impredecible y que la experiencia sólo se desarrolla en el presente.



El concepto de adoctrinamiento está estrechamente relacionado con los de ideología y clasismo. Así como en el mundo físico cualquier materia se puede descomponer en moléculas, todo adoctrinamiento, al ser un producto de la mente, pueden descomponerse en ideas animadas y estimuladas afectiva o emocionalmente. En este sentido de entidad cognoscitiva elemental se entiende por ‘idea’ (Real Academia Española, 2021): el “Primero y más obvio de los actos del entendimiento, que se limita al simple conocimiento de algo”, la “Imagen o representación que del objeto percibido queda en la mente”, el “Conocimiento puro, racional, debido a las naturales condiciones de nuestro entendimiento” y el “Concepto, opinión o juicio formado de alguien o algo”. Por ‘ideología’ puede entenderse el “Conjunto de ideas fundamentales que caracteriza el pensamiento de una persona, colectividad o época, de un movimiento cultural, religioso o político, etc.”, Por tanto, parece correcto referirnos, con el término ‘ideología’, a todo adoctrinamiento o condicionamiento, sea de la clase que sea: político, religioso, cultural, nacional, sexual, racial, etc.

Siendo así, deducimos algunas observaciones: referirnos, por ejemplo, a ‘religión e ideología’, resulta impreciso, porque el constructo ‘ideología’ engloba al primero, desde esta perspectiva. Así pues, parece más preciso hacerlo de ‘ideología religiosa’, de ‘ideología política’, de ‘ideología cultural’, etc., para designar a condicionamientos formalmente equivalentes. La segunda es que, al no concretar la clase de contenido al que se refiere, toda ideología está profundamente asociada a clasismo en general, en este sentido causal (como clase de contenido), y no a uno concreto, en la medida en que este se refiere al fenómeno formal. Esto, con independencia de que los adoctrinamientos concretos asocien actitudes clasistas duales con otros adoctrinamientos afines, concurrentes, concursantes o enemigos. A modo de síntesis, concluimos con que todo adoctrinamiento es intrínsecamente ideológico y clasista, por lo que el uso de sendos adjetivos es redundante e innecesario. A partir de ahí, pueden desarrollarse actitudes duales de aceptación o inclusión o de rechazo o exclusión, más y más exacerbadas, proclives al fanatismo e incluso a la barbarie. (De la Herrán Gascón, 2016).

En consecuencia, estamos de acuerdo con la mirada del catedrático de instituto de Filosofía, Sánchez Ramón (2018), cuando expresa que:

[...] la condición necesaria del adoctrinamiento es cerrar la posibilidad de la duda, negar la libertad de pensamiento y sustituir la argumentación y el diálogo por la confianza en quien adoctrina, sustituir el pensamiento propio por la fe emocionada. El adoctrinado renuncia a pensar por su cuenta, renuncia a su condición humana y sustituye la razón por la literalidad de la doctrina y la fe en razón del origen. Este es el diagnóstico que Hannah Arendt hizo de Eichmann. Someterse al adoctrinamiento es un modo de falacia ad homine: es verdad no en razón de lo que afirma, sino en razón de su origen. (Sánchez Ramón, 2018, p. 1).

Así, desde nuestra perspectiva, conceptuamos así *adoctrinamiento*: imposición normalizada de conocimientos sesgados promovida por un sistema-autor, con vocación de generalización en clave de ortodoxia, transmitidos, bien dogmáticamente, bien de modo que se excluya la validez de otras opciones concurrentes o concursantes formalmente comparables, bien de modo que en su comunicación se excluya la duda y/o bien sin dar opción a la discusión verdaderamente abierta, esto es, en la que se incluya la posibilidad cierta de autocritica y rectificación, de conciencia de limitación o de error constitutivo (sistémico) o funcional (ideológico).

## Parte 2. Elementos del adoctrinamiento

El adoctrinamiento incluye varios elementos, que lo hacen ser un fenómeno complejo:

- Fuentes o autores: de dónde viene o quién lo posee y sustenta: egos personales, instituciones, colectivos, instituciones, *ismos*, etc.
- Contexto personal del autor: quién rodea, comunica expectativas positivas incondicionales, refuerza, admira, anima al autor o autores a continuar el desarrollo. Pueden formar parte de su sistema o influir desde otros. Forman grupos o redes narcisistas, ególatras, autorreferenciales, incluso pseudológicas, capaces de romper en alguna medida o de desconectar con algunos miembros de la realidad, conformando un sustrato idóneo para el desarrollo de sus tesis voladizas.

- Actitud metodológica: modo en que se comunica: inculcando, infundiendo con ahínco, afirmando con obstinación y resiliencia;
- Destinatarios y diana: destino al que se dirige: el ánimo de alguien;
- Munición o clase de conocimientos que se exponen: ideas, creencias, sentimientos, opiniones, conceptos y preferencias, si bien podrían añadirse: intereses, propósitos, valoraciones, generalizaciones, predisposiciones, prejuicios, fobias, etc.
- Objetivo: sentido o razón de ser: enseñar, comunicar, asociar, aproximar, comparar, prevalecer, ridiculizar, desarrollarse como *ismo*, fanatizar, etc.
- Contenido: también puede clasificarse por su contenido ideológico principal. Por ejemplo, aunque toda acción y resultado de adoctrinamiento religioso sea o pueda ser política, nacional, cultural, sexual, racial, etc., puede ser práctico referirse a un contenido causal que permita, de forma simplificada, referirse a *ismos* y a adoctrinamientos políticos, religiosos, culturales, nacionales, sexuales, raciales, deportivos, científicos, etc.

Lo anterior permite clasificarlos y analizarlos de variados modos, pudiendo ser más personales o más sociales, más leves o más intensos, más simples o más elaborados, típicos o excepcionales, irrelevantes o relevantes, sutiles o descarados, más analíticos o más emocionales, más pacíficos o más violentos, comunicativos o didácticos, dirigidos a la sociedad o a niños, etc.

### Parte 3. Del desarrollo del adoctrinamiento

¿Por qué el adoctrinamiento se ha desarrollado tanto? ¿Por qué ha cuajado en nuestra sociedad y educación? Por las mismas razones por las que un ser vivo se reproduce y desarrolla: porque el medio es idóneo. Al observar la sociedad, pueden distinguirse un par de fuerzas que la impelen a girar sobre sí misma, agrandándose sin evolucionar, ni elevarse. La primera fuerza tiene lugar sobre los sistemas sociales egocéntricos como contexto. La segunda incide en el proceso cognoscitivo que el adoctrinamiento, en general, requiere.

Por un lado, la humanidad, como contexto, está fragmentada en sistemas sociales para cuya supervivencia y desarrollo sistémico el adoctrinamiento es básico. Actúa sobre sus componentes generando apego y dependencia cognoscitiva, a la sazón, moléculas del ego, como si fuera un combustible permanentemente necesitado. Por otro, todo adoctrinamiento se apoya en procesos de identificación, condicionamiento y conocimientos sesgados que constituyen *ismos* (ideologías, corrientes, tendencias, filosofías, religiones, credos, partidos, escuelas, creencias, fes, opiniones, convicciones, doctrinas, etc.), cuya expansión se organiza en sistemas eficaces, lo que cierra el círculo. En este remolino, como se ha apuntado, hay desarrollo. Pero se produce desde y para el ego. La conciencia o capacidad de ver profunda y ampliamente lo que ocurre, está de más. Por tanto, la visión necesaria y la que conviene a la equifinalidad del meta sistema es la miope que ve bien, pero solo de cerca.

En el lenguaje cotidiano, puede admitirse que los sistemas sociales, los sistemas de pensamiento compartido e *ismos* contribuyen a la consolidación de ‘tribus’ y de *ismos* de toda naturaleza. Los procesos de tribalización, a su vez, actúan como causas o fuentes reforzadoras de adoctrinamiento homeostático, y de egocentrismos personales y colectivos, así como de dependencias que nutren el conglomerado.

## **Parte 4. Cómo puede incidir el adoctrinamiento en la (de)formación**

Desde el enfoque radical e inclusivo de la formación, se pueden observar algunas repercusiones del adoctrinamiento en personas, grupos, instituciones y en la sociedad, en general:

- El adoctrinamiento da motivos a las personas para vivir, bien en su exterior o bien en la pseudo interioridad de una caverna.
- Permuta razón crítica y autocrítica, libertad y cuestionamiento por la seguridad y certidumbre del interior de la caverna.

- Aporta argumentos y ofrece razones para creer que la pseudo realidad proyectada al fondo de la cueva es la realidad, y que no hay otra o que no hay mejor.
- Dualiza la razón y fanatiza, potencial o fácticamente, con los mismos argumentos espurios que han herido a la humanidad desde su nacimiento, infectando sus lesiones con mugre y suciedad.
- Lastran la razón con apegos y excrementos, impidiendo que, aun con golpes de alas, el vuelo de la conciencia liberada se produzca.
- Puede coadyuvar, de adultos, a vivir reactivamente, bien acatadamente, bien contrariamente, desde una posible conciencia rebelde y obtusa.

Todos los efectos del adoctrinamiento pueden potenciarse, a modo de condimentos, mediante conocimientos sesgados, como: el prejuicio, la predisposición, el fanatismo, el odio, etc. La nocividad de estas observaciones define aquello que las produce o alienta como mala práctica educativa y docente y/o como pseudo educación.

## Parte 5. El adoctrinamiento como problema radical de la educación

En el campo de la educación y según su complejidad, hay problemas o dificultades de varias clases, no excluyentes. Las hay resultantes, sustantivas. Mueven congresos y publicaciones pedagógicas, formación e innovaciones, así como investigación educativa a mansalva. Forman parte de la ciencia normal. También hay problemas causales, verbales. Intervienen en aquellas cuestiones, y, además, generan otras que cuesta más tiempo teorizar, analizar y comprender. Son más infrecuentes que las primeras, asocian menos atención profesional y científica y pueden ser marginales. En estos, a su vez, se distinguen dos clases entrelazadas de problemas: los contextuales o paradigmáticos, asociados a la normalidad epistemológica de referencia, y los radicales. Los retos radicales son, *a priori*, los más graves o relevantes de todos, por ser, además, contextuales, verbales y sustantivos a la vez. Los contextuales, en principio, son muy relevantes, pero menos graves, por ser, además, simultáneamente verbales y sustantivos. Los verbales son también sustantivos, y de esto se deduce su relativa importancia. Los

sustantivos, que son los que están a la vista de todos, pueden ser solo sustantivos y/o bien tratarse de indicadores de problemas de índole más compleja.

El adoctrinamiento es un reto simultáneamente radical, contextual, verbal y sustantivo. Esto quiere decir que está en la mente de cualquier persona con una mínima sensibilidad pedagógica y que, además, satura la vida, enraizándose en lo más profundo de la naturaleza humana y alcanzando la más concreta de las acciones educativas. Como tema radical, se trata de un reto constante, universal, esencial para la educación, poco descrito teóricamente, no demandado socialmente, no incluido como normalidad o prioridad en los manuales de Pedagogía o de Didáctica, no expresado por los organismos internacionales de educación, no incluido como primacía pedagógica en las leyes educativas o en los sistemas educativos, etc. El objetivo de este ensayo es definir algunas aproximaciones teóricas, con el propósito de su habilitación pedagógica y didáctica. El enfoque propio para enfrentar un reto como este es el ‘radical e inclusivo’ (De la Herrán Gascón, 2014; Sabbi, 2020), cuyo esfuerzo pasa por tareas de destrucción y renovación pedagógica, tanto de la Pedagogía y la Didáctica, como de la educación y la formación.

## Sección segunda: acción educativa

### Parte 1. Prevención del adoctrinamiento

Ante cualquier problema social o educativo, la primera opción normal es evitarlo. Dentro de la prevención, lo mejor pareciera hacerlo del modo más ajustado posible, esto es, desde el ser humano real, que define, sobre todo, su contexto interior. Una síntesis de Kant (2009) sobre este ser humano es su ‘incapacidad’, que también se ha traducido como “minoría de edad”. Pensando en el fenómeno, quizá coincidimos con Kant (2009), al referirnos a la inmadurez generalizada de la humanidad (De la Herrán Gascón, 2008). De cualquier modo, una buena alternativa es volver a Horacio o a Kant (2009), cuando, aludiendo a la inmadurez del ser humano y con las esperanzas puestas en la ilustración educativa o educación de la razón, esgrimía:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable, porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. (Kant, 2009, p. 25).

En línea con Kant (2009), otro pedagogo de referencia en el evitar el adoctrinamiento fue el Marqués de Condorcet (1922). Demócrata profundo, filántropo, reputado científico, politólogo y pedagogo, el 20 y 21 de abril de 1792 presentó a la Asamblea Nacional Legislativa de Francia, en nombre del Comité de Instrucción Pública, un plan educativo excepcional: el *“Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction Publique”*, conocido como ‘Plan Condorcet’.

Condorcet (1922) declara que el Estado no debe encargarse de educar ni de administrar la educación, y que ningún organismo perpetuo (religioso, militar, político, etc.) debe hacerlo. Según él, la educación tiene diferencias con las ideologías, sean del tipo que sean. Propone librar a la educación de intereses e influencias partidistas, religiosas, militares, de colectivos, etc. que incluyan ingredientes indeseables en la educación de los alumnos. Los administradores (gestores y suministradores) de la educación y cada fuente de influencia potencial debe abstenerse de condicionar a las personas. El corolario es que la educación debe ser y mantenerse laica, tanto en el plano de la enseñanza como en el de la creación de centros escolares.

La independencia de la educación de las influencias del poder que propone Condorcet (1922) sólo es aplicable, si se admite que ‘condicionar’, en el sentido de Krishnamurti (1994), o ‘adoctrinar’ son opuestos a la educación, porque “nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento” (De la Herrán Gascón, 2011b, p. 249). Los poderes o fuentes pujantes que, por su egocentrismo, sólo reconocen el adoctrinamiento ajeno, tendrán mayores dificultades en un eventual proceso de autocrítica-rectificación o autoevaluación-acción.

El problema de fondo no son los sistemas concretos, sino la sociedad del egocentrismo que los mantiene y se nutre de ellos. Por ejemplo, más allá de los partidos políticos, que tanto pueden afectar a la educación de un sistema educativo nacional, no hay ningún sistema partidocrático (pseudo democrático) capaz de sustraerse y

normalizar esta tentación, hasta transformarla en hábito social. Y aún más allá: no hay sistema social parcial o sesgado que no tienda a hacerlo o que no lo haga, porque su supervivencia, como sistema sesgado (léase, su *software*: ideologías, creencias, prejuicios, premisas, etc.; o su *hardware*: sus bienes, su desarrollo personal o material, etc.), depende de ello.

Por ello, un sistema ideológico o religioso y unos padres identificados con sus *ismos* tendrán la mirada sesgada, parcial, miope o no verán, y a lo que perciben lo llamarán, desde su honestidad, ‘educación’. Esto confirma que la honestidad, entendida como ausencia de mal intencional, no es una cualidad excelente, sino mediocre; se puede ser honesto, sin buscar la perfección; honestidad no es virtud (Ingenieros, 2013). Puede ser propia de personas que, sin ostentar el mal, están dormidas. Así como el conductor adormilado puede soñar que está despierto y salirse de la carretera, arrastrando a los ocupantes con su falta de conciencia, cualquier honesto docente, padre, centro escolar, universidad, institución, colectivo, nación o supranación puede hacer lo propio con sus alumnos, docentes, adultos, etc.

La molécula de la democracia es el respeto, pero el único respeto válido es el que viene de la comprensión. La comprensión de la educación tiene que ver con la de su opuesto: el adoctrinamiento. Si comprendiésemos la educación, se erradicaría el adoctrinamiento de ella y se ofrecerían herramientas para educar mediante el descondicionamiento. Análogamente, si se comprende el sentido de la asepsia en cirugía, se mantendrá a raya la suciedad, por ser contraria a la profilaxis o higiene. Por tanto, si comprendiésemos la educación y respetásemos al niño o principal educando, el proceso formativo comenzaría por uno mismo, del ego a la conciencia, y al alumno no se le condicionaría, no se le adoctrinaría.

Lo contrario es no cuestionarse el adoctrinamiento, o entender la educación como proceso de socialización, incluyendo en él tanto la mena como la ganga, tanto lo nutritivo como lo tóxico o tanto lo proveniente del ego como de la conciencia. Este prurito comienza en las familias, cuando los padres creen que sus hijos son una prolongación de sus deseos, como ya denunció Jean-Jacques Rousseau. Cuando se actúa así, es porque creemos que nuestros hijos son ‘nuestros’, y nada más alejado de la realidad. La realidad objetiva o consciente tiene mucho más que ver con los versos del



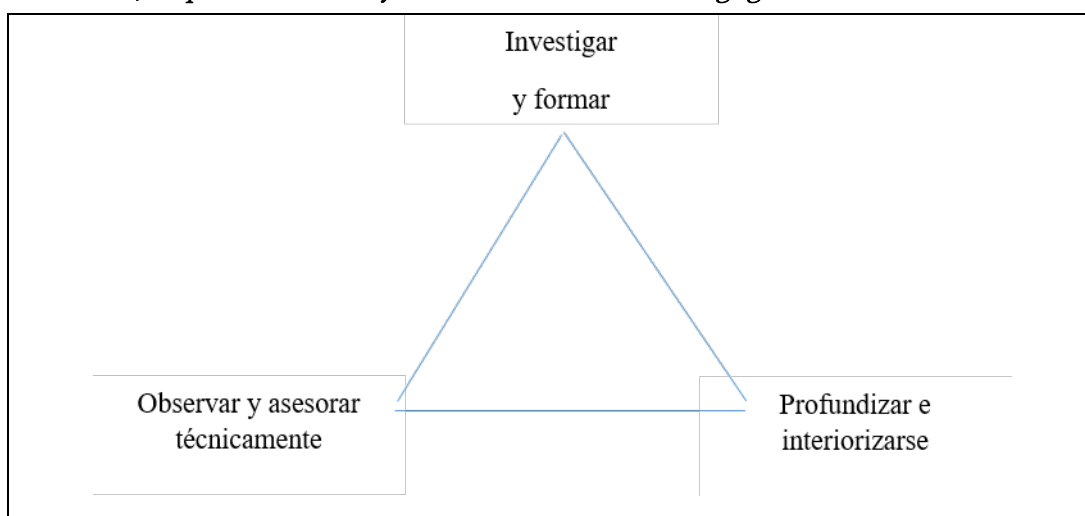
poeta Gibrán (1998, p. 78), directamente dirigidos al ego de los padres: “Tus hijos no son tus hijos, son hijos e hijas de la vida” [...] “No vienen de ti, sino a través de ti y aunque estén contigo, no te pertenecen. Puedes darles tu amor, pero no tus pensamientos, pues ellos tienen sus propios pensamientos.” [...] “viven en la casa del mañana” [...] “Puedes esforzarte en ser como ellos, pero no procures hacerles semejantes a ti” [...] “Tú eres el arco del cual tus hijos, como flechas vivas, son lanzados. Deja que la inclinación, en tu mano de arquero, sea para la felicidad”.

## Parte 2. Hacia una Administración Educativa Independiente, como apoyo organizativo

La Pedagogía, como todas las ciencias, tiene tres funciones y responsabilidades básicas, desde las que puede evolucionar como ciencia “útil”, en el sentido de Lao Tse (1983): ‘investigación y formación’ de sus objetos de estudio, ‘observación y asesoramiento técnico’ a la sociedad y ‘profundización e interiorización’ hacia sí misma, sus científicos y ámbitos de estudio (Figura 1).

Figura 1

*Funciones, responsabilidades y vías evolutivas de la Pedagogía*



Fuente: elaboración propia

Podría tener sentido que, antes de una ‘calidad’ basada en presencias deseables, la atención se posara en que lo que se considerara ‘educación’ estuviera lo menos contaminada posible. Con esta caución, en De la Herrán Gascón (1993), se hizo una propuesta de “Administración Educativa Independiente”, como un recurso organizativo de apoyo a una enseñanza lo más higiénica, pedagógica, descondicionada y pactada posible. Por su naturaleza democrática con base en la conciencia y no en el ego (De la Herrán Gascón, 2005), su vocación sería de permanencia, a juicio y por acuerdo de la ciudadanía.

Tomó como precedentes parciales el arcontado griego, a Lao Tse, a Kung Tse y a Plotino, a Francisco de Vitoria, Comenio y Kant, a Condorcet, Herder y Goethe, al B.I.E.N. (*Bureau International des Ecoles Nouvelles*) y a Teilhard de Chardin. Pudiera facilitar un pacto de estado por una educación para la unidad humana y la universalidad (De la Herrán Gascón & Muñoz, 2002). Se cultivaría desde los sistemas educativos nacionales, con la mirada puesta en el cosmopolitismo o la universalidad. No partiría sólo de que la naturaleza de la educación requiere una labor “universal” (Arnold, 1920, p. 72), sino de que la profunda identidad social del ser humano tiene mucho más que ver con la “educación para la universalidad” que con nuestras ‘educaciones nacionales’ e incluso ‘supranacionales’. Por eso, dijo el Nobel de Literatura, Rudolf Eucken (1925, p. 125), que “La humanidad es la única realidad”. En esa medida, la propuesta también se apoya en Diógenes de Sinope, un pedagogo radical, paradigma del descondicionamiento educativo. Quizá fue la primera que, cuando le preguntaron de dónde era, respondió: ‘Ciudadano del mundo’. (Laercio, 2008).

En cuanto a su realización, este proyecto es inédito. Para algunos, es demasiado pronto. Para otros, es demasiado tarde para emprenderlo. Quizá pueda compartirse por unos y otros que, a lo sumo, nos encontramos en una fase preliminar, donde se detecta con diafanidad: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos”. (García Garrido, 1986, p. 218).

Una ‘Administración Educativa Independiente’ sería una gran ayuda. Se apoyaría en cuatro fundamentos:

- El primero, epistémico, es una consideración del catedrático de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, Félix E. González Jiménez, que entendía

que la razón humana es muy niña y necesita apoyos. Pues bien, el apoyo sería esta organización superior.

- El segundo es la comprensión del significado y sentido de la educación, y de su opuesto, el adoctrinamiento.
- El tercero es que sería administrada por las personas más conscientes, maduras y menos egocéntricas o necias posibles, que, además, pudieran ser sabias o no. Habría que darles todas las facilidades e incluso generar espacios creativos y naturales, para facilitar que estuvieran polarizados en su función.
- El cuarto es la madurez y la conciencia de la ciudadanía que democráticamente lo admitiera y sostuviese.

Dos de sus principales antecedentes serían la “Escuela de Escuelas” o “Colegio Didáctico”, propuesto por Comenius (1984), y la ‘Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes’, de Condorcet (1922). Se trata de sendas cumbres organizativas con las que coronan sus propuestas de reforma de la educación. Si se entendieron necesarias en el siglo XVII, en el XIX o en los años 90 del siglo pasado, hoy siguen demandando conciencia, madurez y sensatez para realizarse.

- La ‘Escuela de escuelas’ o ‘Colegio didáctico’, de Comenius (1984), que podría interpretarse como un organismo para la Administración universal de la educación, que alcanzará todo lugar, fue un antecedente del primer organismo internacional de educación, para su difusión y regulación en el mundo, asimilable, en parte, a la UNESCO. Estaría compuesta por sabios, eruditos, científicos de diversos ámbitos y edades, de todos los países, que actuarían para bien de la educación y, desde ella, para la unión y la evolución de la humanidad. Por ‘Administración’ aquí se debe entender ‘acción y efecto de administrar’, o sea, tanto regular o gestionar, como suministrar (De la Herrán Gascón, 1993). Así: “Este Colegio universal sería evidentemente para las demás escuelas lo que el estómago es para los restantes miembros del cuerpo: la oficina vital que proporciona a todos ellos el jugo, la vida y la fuerza”. (Comenius, 1984, p. 306-307).

- La ‘Sociedad Nacional de las Ciencias y de las Artes’, de Condorcet (1922), velaría porque la educación no se contaminase con intereses extra pedagógicos. ideológicamente. No dependería de Administración política alguna. Su administración correspondería a personas sabias. Sus funciones principales serían de dirección e inspección de las instituciones educativas inferiores, de perfeccionamiento de las ciencias y las artes, y de reconocimiento, estudio, aplicación y difusión de los descubrimientos útiles. Su cometido, en fin, no sería instruir directamente a niños, jóvenes o adultos, sino educar la razón de todas las generaciones, velando por la educación nacional y la formación de la sociedad, de generación en generación.

La recurrencia a los más sabios también es propuesta tanto por Comenius (1984) como por Condorcet (1922). Puede ser criticable. Pero, en el seno de una sociedad del egocentrismo partidocrática (pseudo democrática), que, por no tener la voluntad de querer renunciar a la asepsia, contamina la educación ideológica y sistemáticamente, ¿no podría intentarse, por el bien de la sociedad, que, en el marco de una democracia menos egocéntrica y más madura (De la Herrán Gascón, 2005), puedan preferirse sabios prudentes a ambiciosos mediocres, salvo excepciones?

Deducimos que las propuestas de Condorcet (1922), combinada con el concepto de ‘ego humano’ (De la Herrán Gascón, 1997), dejan esbozados tres caminos para proyectos de ‘pactos de estado por la educación’, facilitadores de una evitación del adoctrinamiento en la educación:

- El primero se basa en la renuncia, más allá del ego partidista. Razonando al revés y con el ejemplo de España: ¿por qué es tan difícil que se produzca un pacto de estado por la educación? Por tres razones, radicadas en el egocentrismo humano o infantilismo adulto: porque lo propondrían unos y no los otros, de modo que el ‘éxito’ se lo atribuirían, una y otra vez, los unos frente a los otros; porque ninguna Administración educativa se resiste a dejar de condicionar la educación desde su sesgo, y porque la “educación plena” (De la Herrán Gascón & Sabbi, 2021), que lo justificaría cognoscitivamente, no se comprende suficientemente.
- El segundo sería exigirlo desde democracia real, y no desde la actual partidocracia, que es una de sus opuestas.

- El tercero sería, precisamente, a partir de una instancia organizativa intermedia, a saber, una Administración Educativa Independiente.

## Conclusiones

El adoctrinamiento es un fenómeno social y personal dual. Por ello, es interpretado de dos modos antagónicos: donde uno ve una actuación beneficiosa otro percibe un perjuicio educativo. Es imprescindible trascender la exaltación y la crítica subjetiva y aterrizar en la conciencia y la ecuanimidad. El campo menos sospechoso para hacerlo es la ciencia. En este caso, la Pedagogía, que incluye otras disciplinas.

Como a nuestro juicio se han ocupado poco del tema y se han pronunciado y comprometido menos, se ha recurrido al “enfoque radical e inclusivo de la educación”. Desde esta referencia epistemológica, se ha intentado observar el fenómeno de un modo distanciado, concretando múltiples observaciones, que son los principales resultados de este ensayo. Algunas de las más graves, de carácter final, son las que siguen.

Promover la identificación con *ismos* parciales (nacionalistas, religiosos, culturales, sexuales, raciales o clasistas, en general), desde edades tempranas, es regalar caballos de Troya envenenados a hijos, alumnos o a personas sugestionables, bien sin saberlo o bien sin ser lo suficientemente consciente. Equivale a faltarles al respeto profundamente. Imbuir el adoctrinamiento en “la mente absorbente del niño” (Montessori, 2014) es un acto de barbarie. Aprovechar los cauces y recursos del sistema educativo para hacerlo, sin objeción ni oposición, es malversador y debería ser delictivo.

Comprender la educación y su contrario, permite comprender al niño con mayor conciencia, de otro modo más consciente. Puede traer, como efectos colaterales, proteger y, sobre todo, respetar al niño más y mejor. Visto desde el otro lado: si se respetara a la infancia, no se adoctrinaría al niño, no se le condicionaría, bajo ningún concepto y se le prepararía para comprender la vida, incluyendo las virtudes y la miseria humana. Si por educación se entiende adoctrinamiento, es porque se respeta más a los *ismos* con los que nos hemos identificado que a nuestros hijos o a los niños, o bien que no nos enteramos de nada, o que no queremos querer hacerlo, para evitar que nuestra

construcción egocéntrica, a veces preservada durante tantos años, se caiga como un castillo de naipes.

Es un hecho que el adoctrinamiento y la educación se han combinado hasta la indiferencia en nuestros sistemas educativos. Desde estas líneas, instamos a no continuar en la indiferencia y el quietismo. Puede deducirse que el adoctrinamiento envuelve a la educación, no al revés, porque, si la educación fuera plena, no podría incluir el adoctrinamiento. El adoctrinamiento es lo opuesto a la educación de la conciencia. Donde hay conciencia suficiente, el adoctrinamiento queda delatado, descubierto y es imposible asumirlo. Es como darse cuenta de que un determinado alimento está envenenado: imposible comérselo. Lo que no es admisible, porque es negligente, es que, ante este hecho generalizado, la Pedagogía, como ciencia responsable de la educación, no lo denuncie y calle. Al contrario: hay que resistir y promover la conciencia de otra nueva educación que puede florecer.

## Referencias

- Ariza, L. M. (2010). Antonio Damasio: el mago del cerebro. *El País*, 07/11/2010. [http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2010/11/07/eps/1289114814_850215.html)
- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Calpe.
- Comenius. (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Condorcet, M. J.-A.-N. de C. (1922). *Escritos pedagógicos*. Calpe.
- De la Herrán Gascón, A., & Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-Posições*, 30, e20170033. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033>
- De la Herrán Gascón, A., & Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad: Más allá de la globalización*. Dilex.
- De la Herrán Gascón, A., & Sabbi, C. R. (2021). ¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva. *Imagens da Educação*, 11(2), 40-93. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55815>

De la Herrán Gascón, A. (1993). *La educación del siglo XXI: cambio y evolución humana*. Ciencia 3.

De la Herrán Gascón, A. (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. [Doctoral Thesis in Education]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>

De la Herrán Gascón, A. (1997). *El ego humano: del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.

De la Herrán Gascón, A. (2003). El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación. *Revista Complutense de Educación*, 14(2), 499-562. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0303220499A>

De la Herrán Gascón, A. (2005). El nuevo “paradigma” complejo-evolucionista en educación. In A. de la Herrán Gascón, E. Hashimoto, & E. Machado, *Investigar en Educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 481-571). Dilex. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/paradigmace.pdf>

De la Herrán Gascón, A. (2006). Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, (11), 103-154. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/EC.pdf>

De la Herrán Gascón, A. (2008). Hacia una Educación para la universalidad: más allá de los ismos. In J. Valle (Coords.), *De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea* (pp. 209-257). Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/haciaunaeduniv.pdf>

De la Herrán Gascón, A. (2011a). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? In A. Medina, A. de la Herrán Gascón, & C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Ramón Areces. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf>

- De la Herrán Gascón, A. (2011b). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación* *XXI*, (14),245-264. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227>
- De la Herrán Gascón, A. (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *12*(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- De la Herrán Gascón, A. (2016). Barbarie cultural extrema y educación basada en la conciencia. *Revista de Paz y Conflictos*, *9*(1), 95-113. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v9i1.4765>
- De la Herrán Gascón, A. (2017). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: alternativas radicales de la educación y la formación. In A. de la Herrán Gascón, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI* (pp. 93-169). Universidad Santander. [http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia\\_radical\\_e\\_inclusiva\\_II\\_Alternativas.pdf](http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf)
- De la Herrán Gascón, A. (2020). ¿Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada radical inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, *9*(6), 42-50. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i6.997>
- Einstein, A. (1980). *Mi visión del mundo*. Tusquets.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida: nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. D. Jorro.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Fortunato, I. (2022). A Didática na formação inicial docente: experiências de um professor formador em (auto)formação. *Revista Internacional de Educação Superior*, *8*, e022009. <https://doi.org/10.20396/riesup.v8i00.8661350>
- Fortunato, I. (2021). Educação e o tempo presente: menos *carpe diem*, mais alegria na escola. *Quaestio*, *23*(1), 199-209. <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n1p199-209>



García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación*. Dykinson.

Gibrán, K. (1998). *El profeta*. Alba.

Ibáñez-Martín, J. Á. (1981). Introducción al concepto de adoctrinamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153), 89-97.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/224733147.pdf>

Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Tecnibook.

Kant, E. (2009). ¿Qué es la Ilustración? *Foro de Educación*, (11), 249-254.

Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.

Laercio, D. (2008). *Vidas, opiniones y sentencias de los filósofos más ilustres*. Maxtor.

Mello, A. de (1987). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. In T. de Mello, *El curso que no pudo dar* (pp. 27-66). Vida nueva.  
<https://escuelafeliz.org/wp-content/uploads/2022/12/W-La-Illuminacion-es-la-Espiritualidad-2-Anthony-de-Mello.pdf>

Montessori, M. (2014). *La mente absorbente del niño*. Montessori-Pearson.

Nietzsche, F. (1965). *Genealogía de la moral*. Alianza Editorial.

Platón (1969). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.

Real Academia Española. (2021). *Diccionario de la Lengua Española*. RAE. [www.rae.es](http://www.rae.es)

Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. [Tese de Doutorado em Educação]. Universidade de Caxias do Sul, Universidad Autónoma de Madrid.

Sánchez Ramón, R. (2018). *Sobre enseñar y adoctrinar. Por una educación crítica e independiente*. Fundació Rafael Campalans.  
<https://fcampalans.cat/uploads/articles/pdf/rsanchez.pdf>

Saramago, J. (2001). *Ensayo sobre la ceguera*. Alfaguara.

Tse, L. (1983). *Tao te ching*. Concord Grove Press.

---

## **Datos de sumisión:**

*Sometido a evaluación el 13 de noviembre de 2021; revisado el 24 de febrero de 2022; acepto para publicación el 09 de mayo de 2022.*

## **Autor correspondiente:**

**Fortunato, Ivan:** Instituto Federal de São Paulo - Av. João Olímpio de Oliveira, 1561, Vila Asem, Itapetininga, SP, Brasil, CEP 18202-000.

## **Contribuições de autoria:**

**Gascón, Agustín:** *Conceptualización (Igual), Selección de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Borrador del escrito original (Igual), Revisión del escrito y edición (Igual).*

**Fortunato, Ivan:** *Conceptualización (Igual), Selección de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Borrador del escrito original (Igual), Revisión del escrito y edición (Igual).*

**Aguilar, Nivia:** *Conceptualización (Igual), Selección de datos (Igual), Análisis formal (Igual), Investigación (Igual), Metodología (Igual), Borrador del escrito original (Igual), Revisión del escrito y edición (Igual).*