

## **El colapso del Yo. Hacia una educación para la emancipación interior**

**Pedro Ruiz Roldán**

Universidad de Valencia, Estado español

<https://orcid.org/0009-0004-7272-2691>

[ruizrol@alumni.uv.es](mailto:ruizrol@alumni.uv.es)

**Agustín de la Herrán Gascón**

Grupo de investigación "Pedagogía, formación y consciencia"

Universidad Autónoma de Madrid, Estado español

<https://orcid.org/0000-0001-9156-6971>

[agustin.delaherran@uam.es](mailto:agustin.delaherran@uam.es)

### **RESUMEN**

El artículo reflexiona sobre la necesidad de liberar al yo de la autoexplotación egótica propiciada por la competitividad, el consumo capitalista y los valores de racionalidad científico-técnicos que la educación actual fomenta. Al enfocarse solamente en el rendimiento competencial, impide la toma de conciencia sobre la realidad interior para conseguir la autoemancipación, a la vez que una emancipación mediante el cambio social. Este ensayo tiene como objetivo dilucidar los mecanismos de opresión interna que acaban agotando al yo, propiciados por el deseo ilimitado y la autoafirmación egótica. Como consecuencia, el individuo tendería a enfermar por una autoexigencia excesiva y la carencia de una conciencia plena que le permita emanciparse interiormente. Una posible solución vendría por la aplicación del paradigma radical e inclusivo, que fomentaría la evolución del ser humano mediante la renuncia del yo egótico hacia una mayor conciencia, para hallar interiormente la paz, la sabiduría y la compasión necesaria para cambiar conjuntamente el mundo externo y comunitario.

**Palabras Claves:** Educación, autoexplotación, emancipación interior, ego, conciencia, paradigma radical e inclusivo, vida contemplativa.

### **The collapse of the Self. Towards an education for interior emancipation**

#### **ABSTRACT**

The article reflects on the need to free the self from the egoic self-exploitation fostered by competitiveness, capitalist consumption and the scientific-technical values of rationality that current education promotes. By focusing only on competency performance, it prevents awareness of the inner reality to achieve self-emancipation, as well as emancipation through social change. This essay aims to elucidate the mechanisms of internal oppression that end up exhausting the

self, fostered by unlimited desire and egotic self-affirmation. Thus, the individual would tend to get sick due to excessive self-demand and the lack of full awareness that allows him to emancipate himself internally. A possible solution would come from the application of the radical and inclusive paradigm, which would promote the evolution of the human being through the renunciation of the egotic self towards greater consciousness, to find internally the peace, wisdom and compassion necessary to jointly change the external world and community.

**Keywords:** Education, self-exploitation, inner emancipation, ego, conscience, radical and inclusive paradigm, contemplative life.

## **O colapso do Eu. Rumo a uma educação para a emancipação interior**

### **RESUMO**

O artigo reflete sobre a necessidade de libertar-se da autoexploração egóica fomentada pela competitividade, pelo consumo capitalista e pelos valores técnico-científicos da racionalidade que a educação atual promove. Ao focar apenas no desempenho de competências, impede a consciência da realidade interior para alcançar a auto-emancipação, bem como a emancipação através da mudança social. Este ensaio visa elucidar os mecanismos de opressão interna que acabam por esgotar o eu, fomentados pelo desejo ilimitado e pela autoafirmação egóica. Como consequência, o indivíduo tenderia a adoecer devido à excessiva autoexigência e à falta de plena consciência que lhe permita emancipar-se internamente. Uma possível solução viria da aplicação do paradigma radical e inclusivo, que promoveria a evolução do ser humano através da renúncia do eu egoísta em direção a uma maior consciência, para encontrar internamente a paz, a sabedoria e a compaixão necessárias para mudar conjuntamente o externo. mundo e comunidade.

**Palavras-chave:** Educação, auto-exploração, emancipação interior, ego, consciência, paradigma radical e inclusivo, vida contemplativa.

### **Introducción**

La sociedad contemporánea evoluciona parcial y descompensadamente. Su fundamento y organización materialista aboca al sujeto a un egocentrismo individualista que lo dirige hacia una autoexplotación cada vez más alejada de la explotación impuesta desde el exterior. La inercia vital basada en el capitalismo promueve el “consumo, luego existo” (Bauman, 2000, 2004), dibujando una colectividad de consumidores consumidos por sí mismos. Conjuntamente, las

compulsiones de la sociedad tecnológica favorecen una presión influida por la eficiencia y la inmediatez mecanicista que mantiene al ser humano enfermo (Fromm, 1987, 2012).

El estrés, la ansiedad, la depresión, o el burnout, parecen ser la consecuencia de un cansancio crónico generado por la autoexigencia y “el exceso de positividad” (Han, 2016, 2017). La visión de un agente externo como opresor o explotador da paso a una visión interiorizada donde nosotros mismos ejercemos nuestra propia autoexplotación. Esto plantea la necesidad de una educación que permita una emancipación interior, y que complemente la emancipación propuesta por Freire (2012), la cual se focalizaba en la concientización exterior y la justicia social.

La emancipación interior vendría dada por la conciencia de nuestra interioridad y facilitaría la superación tiránica e injusta del ego sobre sí mismo. Como estrategia para esta superación egótica, sería necesaria una vida basada en la inclusión de la negatividad de lo distinto y la otredad, para cuestionar la propia identidad y desarmar un yo que acaba implosionando en un exceso de positividad. Esta positividad es inherente a la concepción de evolución que occidente ha heredado históricamente, sobre todo desde la modernidad, asociada exclusivamente a los avances racionalistas de la ciencia y la tecnología. Mientras estos avances se integran progresivamente en nuestra cotidianidad, la crítica a los valores heredados de la modernidad sigue siendo imprescindible para una práctica compensatoria hacia un desarrollo pleno.

Aunque la postmodernidad, con su desacreditación de los metarrelatos (Lyotard, 2006), haya propiciado una crítica de la modernidad, no solo ha sido insuficiente, sino que ha traído consigo una hipersubjetividad egótica que también parece mostrar síntomas de agotamiento. Como consecuencia, el actual paradigma de desarrollo basado en competencias científico-técnicas para la generación de capitales sigue provocando una extenuación generalizada del alumnado y posteriormente de la ciudadanía, por haberse dirigido solo al consumo de la superficialidad y la explotación de nuestra externalidad instrumental, en lugar de incluir y abordar la complejidad interna que nos constituye.

Una muestra de este desarrollo parcial se ve en la actual deriva postidentitaria del propio concepto “ciborg,” propuesto por Haraway (2020). Dicho concepto propone una hipotética emancipación de los cuerpos y las identidades, pero, sin embargo, cada vez estamos más interconectados de forma dependiente y adictiva a las redes sociales (Hawi & Samaha, 2019) mediante una virtualidad textual y visual generada por aplicaciones como Instagram, TikTok, Twitter o Facebook, y que, por el contrario, favorecen el aislamiento y el somatismo ególatra, sin conseguir una verdadera mejora de sí y de la sociedad en su conjunto.

Otro ejemplo es el acuciante avance de la inteligencia artificial, sobre todo en la interacción directa con los buscadores y las redes sociales, donde los contenidos que la IA produce de forma algorítmica podrían ir relegando progresivamente a un segundo plano las posibilidades de la

creación personal, de cambio y de mejora propiamente humanas, al imponerse principalmente criterios mercantiles en la tecnificación algorítmica, lo que iría acotando y dirigiendo nuestra capacidad de elección crítica.

Esta tiranía de los algoritmos y devaluación de lo humano, en vez de potenciar una educación integral y consciente para facilitar una ética de los medios técnicos y las relaciones interpersonales, podría propiciar, como apunta Holmes (2023), una educación con inteligencia artificial (IA) que nos condujera a una progresiva desvalorización de la inteligencia humana, una dependencia excesiva de los sistemas de IA, y el descuido de los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje, que son fundamentales para el desarrollo humano. Ambos casos pueden favorecer contrariamente la evolución que dicen propiciar, creando una sociedad que, lejos de avanzar desde parámetros éticos hacia una amplitud de conciencia, involucre de forma acelerada en redes ilimitadas de infoxicación (Rot, 2023).

Additional studies have examined associations between technology addictions and stress, anxiety (Hawi and Samaha 2017a), depression, and psychological well-being, which all had negative impacts on satisfaction with life (Lepp, Barkley, and Karpinski 2014; Kabasakal 2015; Hawi and Samaha 2016; Samaha and Hawi 2016).

Additional studies have examined associations between technology addictions and stress, anxiety (Hawi and Samaha 2017a), depression, and psychological well-being, which all had negative impacts on satisfaction with life (Lepp, Barkley, and Karpinski 2014; Kabasakal 2015; Hawi and Samaha 2016; Samaha and Hawi 2016).

Para paliar esta situación, un cambio de enfoque educativo podría llevarse a cabo globalmente desde el novedoso y ancestral paradigma pedagógico “radical e inclusivo” (Herrán, 2014; Sabbi, 2020). Este cuarto paradigma -tras el positivista, el interpretativo y el sociocrítico, aunque primero en la historia- se nutre de las enseñanzas de grandes educadores de la humanidad, como Lao Zi o el buda Gautama. A diferencia de la actual enseñanza basada en competencias (Anderson, 2018; European Commission, 2018; Rogers, 2023), la integración en la educación de la toma de conciencia, la meditación y la serenidad, podrían disminuir el exceso de positividad egótica, propiciar la evolución de la conciencia, y favorecer la amabilidad y la compasión hacia nosotros mismos y el resto de personas (Fox et al., 2014). Se podría conseguir así un auténtico cambio emancipatorio para llegar a un bienestar integral que permita, no solo el desarrollo, sino la

evolución interior de la persona y de las sociedades, tan necesarios en la existencia humana. Una educación basada en la evolución de la conciencia nos podría liberar, tanto de la opresión exterior, como de la tiranía de nuestro interior, siendo la vía para una vida más consciente y plena (Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán & Xu, 2023), en la actualidad, claramente deficitaria.

### **Un malestar generalizado**

La primera mitad del siglo XX dejó como resultado la deslegitimación del proyecto moderno, al tener en Auschwitz (Adorno, 2002), junto a la destrucción de Hiroshima y Nagasaki por la bomba atómica, una muestra desesperanzadora de lo que la razón, la ciencia y el progreso, carentes de una mayor conciencia ética, podían traer consigo. El establecimiento a nivel global del capitalismo y el descredito hacia la verdad de cualquier relato con la llegada de la postmodernidad (Lyotard, 2006), pondrían las bases de la sociedad actual, incrementando la deshumanización heredada del proyecto moderno, con la atomización de subjetividades, la cosificación mercantil del ser humano y la virtualización de las relaciones interpersonales.

Alrededor de los años 40, la Escuela de Fráncfort, y más concretamente Fromm (1987, 2012), ya proponían un movimiento humanista radical como respuesta al sinsentido social con base en el consumo y un desarrollo tecnológico desnortado. Años después, Debord (2000) vislumbraba con detalle en *La sociedad del espectáculo* la dinámica social en la que hoy ya estamos completamente inmersos.

Vivimos en una trama espectacular repleta de imágenes insustanciales y ficticias interconectadas en red, de simulacro hiperreal (Baudrillard, 2005), que nutre y alimenta nuestras estimaciones y entretenimiento cada vez más virtualizado (Rot, 2023), en infinidad de pantallas que nos mueven a bucles consumistas de producción y perpetuación de capitales. Este espectáculo basado en el simulacro, característico de nuestras sociedades contemporáneas “no es un conjunto de imágenes, sino una relación social entre personas, mediatizadas por las imágenes” (Debord, 2000, p.15), que lejos de aportarnos una felicidad a la altura de los avances técnico-científicos alcanzados, nos desvincula socialmente y separa individualmente, alejándonos de una vivencia real plenamente satisfactoria. Aunque el estímulo placentero y adictivo del entretenimiento se da, la cultura del consumo del espectáculo y el simulacro, materializado ahora en pantallas de móvil y aplicaciones de redes sociales, está generando un malestar generalizado entre sus usuarios al tener un impacto negativo en la satisfacción por la vida (Lepp, Barkley & Karpinski 2014; Valerio & Serna, 2018). El nihilismo pesimista ya es un mantra existencial instalado globalmente, donde el consumo placentero e instantáneo de la superficialidad de la imagen es el entendimiento más profundo al que se pretende llegar.

Al contrario que la hipótesis represiva de Freud (2010), el malestar cultural actual parece derivar, no de una represión o renuncia del objeto de deseo, sino de un acceso excesivo, inmediato y sin restricciones a placeres instantáneos y triviales, que colman y saturan nuestra vida, siendo el consumo constante de imágenes y su producción narcisista desde aplicaciones como Instagram, Tiktok, Facebook o Twitter, el mejor ejemplo de infoxicación contemporánea (Rot, 2023). Esta dinámica consumista, de deseos constantemente insatisfechos, está siendo interiorizada, pasando del consumo exterior de cualquier objeto o imagen virtual, a un autoconsumo adictivo y egótico propiciado principalmente por las redes sociales (Hawi & Samaha, 2019). Como ya advertía la socióloga y psicoanalista Turkle (1997), la interacción constante con la tecnología y la virtualidad propiciaría una pérdida del sentido del yo y de los límites que separan lo real de lo virtual, afectando a nuestra estabilidad. La que debería de ser una época de plenitud y felicidad por tener una de las generaciones con más titulaciones y con más avances científicos y técnicos, así como por disponer de un elevado nivel de vida con reconocimiento de derechos y libertades para ser uno mismo, parece tener un problema de fondo que no está siendo abordado con la urgencia e importancia que merece.

Diferentes estudios internacionales, como el realizado por *The Lancet*, destaca la urgencia de abordar la depresión como una prioridad de salud pública para mejorar la salud general de las poblaciones (Moussavi et al., 2007). Otro estudio, realizado por *The European Health Interview Survey*, también advierte de la prevalencia de la depresión en los últimos años (Arias-de la Torre et al., 2018). A su vez, es destacable que el aumento de enfermedades mentales como el estrés, la ansiedad o la depresión, estén relacionadas con el ámbito laboral o el uso de las redes sociales (Zeeni, 2018), y se estén expandiendo de manera preocupante entre las generaciones más jóvenes (Botha et al., 2023). Esta situación, propia de sociedades desarrolladas económicamente, en las que habríamos conseguido cubrir las principales necesidades vitales (físicas, de seguridad, afiliación y reconocimiento social), nos lleva a preguntarnos: ¿Qué se está haciendo mal para que la desmotivación vital y la infelicidad estén tan extendidas y el fenómeno vaya en aumento, desencadenando serios problemas de salud mental? Y, sobre todo, ¿Qué podemos hacer desde las ciencias de la educación para cambiar esta situación, que parece incrementarse a medida que se desarrolla una forma de vida basada en el consumo, el espectáculo, la conexión en red y el confort que ofrecen las sociedades científico-técnicas y capitalistas?

### **La sociedad del rendimiento y el colapso del yo**

A primera vista, la necesidad consumista parece remitirnos a una consecuencia cultural del propio sistema capitalista, donde la influencia de las dinámicas de producción y consumo tomadas como referente vital, nos abocaría a una alienación, al ser tratados como mera mercancía de intercambio, en el sentido marxista más clásico (Marx, 2013). Esta alienación se

daría, no solo por no poseer los medios de producción y el beneficio de estos, sino por no poder escapar de las necesidades consumistas a las que nos abocan. Esta influencia directa transcurre desde la temprana formación fundamentada en la obtención de competencias y méritos, hasta el propio proyecto vital basado en el trabajo, los logros conseguidos y su correlativa explotación mediante la difusión de la imagen pública en redes sociales. El medio en el que se desarrolla el alumnado es un sistema de lucha por la obtención de recursos mediante la competición y la opresión con el resto de los oponentes, y que progresivamente crea en nosotros una insatisfacción que culmina en hartazgo y decepción.

Sin embargo, a diferencia de las grandes luchas emancipadoras de los siglos XIX y XX, la situación actual ha variado. Antes, la causa de los grandes males era un agente externo: la figura del opresor o del explotador. Su identificación y concientización eran los primeros pasos para un cambio hacia una mayor libertad y justicia social. En la actualidad, el bienestar, los derechos y el abastecimiento para cubrir cualquier necesidad no son perfectos, pero en muchos casos, son más que suficientes. Aun con todo, se nos presenta una gran paradoja para este presente siglo: la razón del nuevo malestar no procede solamente de la represión y la opresión exterior, sino que también parece proceder de nosotros mismos. Pudiera deberse a nuestra insatisfacción por la incapacidad de alcanzar todas nuestras metas de autorrealización, por una excesiva e inacabable autoexigencia y autoconsumo que hemos asimilado desde nuestra temprana formación. El filósofo Han (2016) lo ha descrito así en su libro *La sociedad del cansancio*:

El mito de Prometeo puede reinterpretarse considerándolo una escena del aparato psíquico del sujeto del rendimiento contemporáneo, que se violenta a sí mismo, que está en guerra consigo mismo. En realidad, el sujeto de rendimiento que se cree en libertad se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su alter ego, con el que está en guerra. (P.11).

Este “colapso del yo” vendría dado por la autoexigencia y la retroalimentación de un yo que se demanda a sí mismo la constante satisfacción de necesidades, de estímulos, de deseos y metas mediante un consumo y autoconsumo que le permitan reafirmarse egóticamente en la yoicidad de lo idéntico e igual; del “yo soy”. Esta autoafirmación constante del yo o “exceso de positividad”, derivada en una “hiperatención dispersa o multifocal” que acaba agotando al yo por desbordarse de estimulación egocéntrica, de yoicidad o positividad. En la sociedad del espectáculo, de la hiperrealidad en redes sociales y la hipersubjetividad narcisista, el yo egótico meritocrático y competente se dispersa hasta la extenuación en busca del reconocimiento y validación que permita cubrir la necesidad ilimitada de afirmación egótica.

Como analiza Han (2017) en *La expulsión de lo distinto*, acabamos agotándonos por el exceso de positividad egótica, de consumo de lo igual, con lo que me identifico. A su vez se da un

entendimiento de la realidad donde falta la negatividad de la otredad y la extrañeza, como puede ser lo desconocido, la muerte, lo irracional, el dolor, lo ignoto, la nada o cualquier diferencia sustancial que cuestione radicalmente nuestra identidad y limite nuestro imperativo ego. Al evitar una apertura al mundo más allá de nuestro yo, nos dirigimos a una autodestrucción, a una rivalidad con nosotros mismos. “Lo otro”, “lo distinto”, como tensión dialéctica de todo aquello que cuestiona mi identidad y que propicia la apertura mediante la diferencia humanizadora, es sustituido por la cerrazón de lo idéntico e igual, que favorece el yo egótico al reafirmar aquello con lo que me identifico y excluir cualquier diferencia. Esta expulsión de la diferencia de lo otro, impide acceder al contrincante dialéctico exterior, pero también interior, que propicie el desarme del yo. Tal escenario nos lleva a la extenuación del “infierno de lo igual”, en lugar de reaccionar, experimentar y vivificar el acontecer de lo otro, del no-yo, ya que “lo que constituye la experiencia, en un sentido enfático, es la negación y consecuente negatividad de lo diferente y la transformación” (p. 12).

El yo ha sido arrojado a una lucha interior consigo mismo, donde, influido por la cultura del rendimiento laboral y social, acaba autosometiéndose. La causa no es una exigencia externa: es una autoexigencia egótica interna y consumista, movida por imperativos ilimitados de desear siempre más, de alcanzar metas u objetivos de eficiencia y realización, tanto profesional como personal, que lo abocan a su propia extenuación: “Lo que provoca la depresión por agotamiento no es solo el imperativo de pertenecer a sí mismo, sino la presión por el rendimiento” (Han, 2016, p. 9).

Tras pasar de una sociedad disciplinaria (Foucault, 1976), donde todo era controlado desde el exterior, desde el “deber” impuesto por la autoridad externa, hemos pasado a una “sociedad del rendimiento”, donde el “deber hacer” ha sido sustituido por la extenuante e ilimitada libertad interior de “la capacidad de hacer”, del “ser capaz” o del “poder poder,” donde el yo egótico se pide cada vez poder hacer un poco más. De esta manera, la exigencia exterior orientada al logro adquisitivo se transforma en un imperativo interior que ya venía marcado culturalmente por valores capitalistas exacerbados de cosificación consumista y de optimización productiva, incrementándose ahora también por el reconocimiento social de una imagen pública en redes sociales. Esto ha permitido afianzar un ego personal, sistémico, culturalmente aceptado y generalizado, donde, como explica Herrán (1997), “su fuente de motivación y su repercusión es la necesidad vital y no negatividad alguna” (p. 18). De este modo, el yo se constituye egóticamente desde apegos identitarios que lo conducen a una autoafirmación constante de lo propio, lo igual y lo idéntico, por lo que su identificación egótica acabará por asfixiarlo, al impedir su propio desarrollo y transformación diferencial desde la negatividad.

La tensión dialéctica interior definida por el enfrentamiento con la diferencia y todo aquello que cuestione al yo (lo negativo), favorecería un proceso desegotizador al ampliar la conciencia de



sí mismo y de la realidad en su conjunto. En términos psicoanalíticos, se podría decir que, habría que liberarse de las excesivas exigencias impuestas desde un “superyó” que acaba limitando y enfermando al individuo, y que impide la propia evolución o emancipación interior. Un aprendizaje que el sistema educativo basado en competencias no aporta, sino que, por el contrario, fortalece al valorar al alumnado en su mero rendimiento.

### **Hacia una emancipación interior**

La institución educativa como la conocemos reproduce (Bourdieu & Passeron, 2018) los valores del rendimiento meritocrático, y perpetúa una concepción cosificada de la persona, donde las competencias, conocimientos, notas, títulos, estatus, dinero o cualquier otra forma de reconocimiento, constituyen todo el valor del alumnado, instrumentalizándolo para su posterior mercantilización. El proceso de socialización hará que la persona pase de la imposición externa demandada por el poder disciplinario de la institución educativa y la sociedad en su conjunto, a una exigencia interiorizada, que lo abocará a un yo competitivamente egótico que se autodemanda exigencias mayores y por tanto más frustrantes. En una sociedad basada en el rendimiento, el exceso de positividad anula el potencial interior, evolutivo e integral del ser humano. Lo transforma en una máquina instrumental y eficaz que, utilizando su propia psicodinámica deseante (Deleuze & Guattari, 2009; Preciado, 2008), engrana en la producción global del capitalismo y la identidad, omitiendo la dimensión existencial y esencial de la persona.

Cabe recordar que la educación, como formación técnica, pragmática y emancipadora, solo se ha basado en aquel conocimiento exterior enfocado a la eficiencia laboral y social. Lo ha dispuesto con fines productivos y consumistas, en un sentido mercantil y social, alineándose con la ciencia y la tecnología. Su pretensión ha sido cubrir las necesidades corporales y vitales para la satisfacción de los deseos, los apegos y las pasiones más externalizables, superficiales y visibles con producciones virtuales dentro del espectáculo consumista. Ha relegado u olvidado el conocimiento esencial para la evolución interior del ser humano y el desarrollo de una conciencia integral (Wilber, 2008).

La visión dualista y sesgada se ha asentado propiciando exclusivamente la percatación de la materialidad, la imagen, la inmanencia directa, del fenómeno utilizable y controlable para su instrumentalización y la generación de riqueza. Ha generado y fomentado una educación competencial tan útil para los mercados y capitales, como ineficaz para el desarrollo integral del ser humano. En vez de propiciar su auténtica emancipación, lo enferma al cosificarlo como ente egótico, explotado y autoexplotado; como mera imagen de reclamo narcisista; como mero trabajador instrumentalizado y fuente de rendimiento laboral; como “animal laborans” (Arendt, 2005).

Esta concepción fabril de la existencia y de la educación es hija de la revolución industrial y de la sobrevaloración marxista del trabajo activo. Nada tiene que ver con una posible educación plena que incluya un rango existencial -saberes disciplinares y competencias- en función de otro esencial, que fomente “la evolución del ego a la conciencia” Herrán (1997, 1998). No se trata sólo de educar para una “mera vida” de actividad laboral, de enriquecimiento material o de la obtención de reconocimiento en redes sociales, tampoco se trataría solo de conseguir una emancipación externa siendo solo críticos con el sistema y la opresión que ejerce, sino que se trataría de educar conjuntamente, para una vida más consciente y menos egocéntrica o necia, en el sentido estoico de Seneca (2011), de Erasmus de Rotterdam (2003), o de Ingenieros (2013). De hecho, la educación ha relegado al olvido las aportaciones ancestrales aportadas por los grandes maestros del mundo interior: Buda (1997), el mismo Lao Tse (1983), Zhuang Zi (1996) o Lie Zi (2016).

Los grandes educadores de la conciencia, basada en la evolución hacia la emancipación interior o autoemancipación, nos acercaron al ser más primigenio y esencial, ese que se ha liberado de la tiranía del yo al deshacer las corazas del ego, en lugar de fortalecerlas con la sensación de control y dominio sobre la naturaleza exterior. Una de las causas por las que el yo se fortalece egóticamente, es la falta en el sistema educativo y en los contenidos curriculares de una enseñanza basada en la conciencia de las propias relaciones de poder, que, tanto externa como internamente, constituyen nuestro ser más básico.

La nula formación del profesorado acerca de este tipo de aprendizajes propicia la obtención de identidades egóticas, al omitir una educación integral y consciente que incluya la diferencia negativa que cuestione al ego del alumnado. Tomar la negatividad de lo otro como complemento formativo, enfrentando al yo a lo ignoto, a la no dualidad, a la duda de la extrañeza, a su propia impotencia y finitud hacia lo que no puede controlar, evitaría fortalecer, por el contrario, los mecanismos de defensa descritos por Ana Freud (1980), que permiten protegerlo en una realidad egótica. Esta sobreprotección que hace el yo sobre sí mismo, encubriendo de forma desmesurada su levedad y vulnerabilidad hacia todo lo exterior y distinto, lo salvaguarda destructivamente de la impotencia y humildad que generaría una negatividad cuestionadora de la propia identidad.

Es por eso que, cuando hablamos de exceso de positividad y de agotamiento del yo, nos remitimos a la sintomatología de una sociedad egocéntrica y egótica, conformada por una infinidad de relaciones de poder o sistemas de egos, luchando con motivación narcisista (Kohut, 1986) consigo mismos y con los otros. En este contexto, el individuo se encuentra totalmente desarraigado de su posible evolución interior, comprendida como evolución educativa del ego a la conciencia. No encuentra ni valor ni sentido alguno más allá del materialismo y el nihilismo. Está abocado a la voracidad incansable de sus propios deseos, la insatisfacción constante de

una nueva meta o la comparación que ofrece la obscena transparencia de las redes sociales, lo que hace que cualquier persona pueda transformarse en un enemigo en potencia, a la vez que uno mismo se convierte también en su propio enemigo. La persona ha pasado de ser explotada a autoexplotarse, de ser esclavo, a ser amo y esclavo de sí mismo. Es por ello, que, tras este análisis social, filosófico y pedagógico, se encuentra siempre la misma solución: hay una necesidad de “negatividad”, de otredad, de lo distinto, de lo otro, del no-yo. Es decir, de aquello que nos abre y que favorece la renuncia a nuestro imperativo egótico, de nuestro poder soberano, por incremento de conciencia y distanciamiento del yo. En este sentido, la apertura se daría al romper con el entendimiento de la realidad que ha creado la igualdad yoica de lo idéntico, al comprender de forma diferente la realidad egotizada, abriendo un camino de esperanza para el cambio y las nuevas formas de relacionarse y vivir con uno mismo y con los otros.

Un buen ejemplo sería la negatividad de la muerte, que nos permite tener un “...sentido de acogida ... con el que, a través de la muerte, uno escuche al otro y se vuelva atento a él. Ya que la muerte mantiene la apertura y el estar atento a lo otro y al otro” (Han, 2020, p. 80). La apertura de sí sería posible mediante el alejamiento de la actividad imperativa centrada en el ego y el acercamiento a lo otro mediante el desprejuiciamiento y la desinstrumentalización alcanzada mediante la contemplación. Sería posible así, una apertura al mundo en un sentido heideggeriano, y a los otros en un sentido levinasiano, mediante el “desapego del yo y sus imperativos egóticos” (Herrán, 1997). Desde estas condiciones cabe enfocarse en lo ético, lo útil, lo posible, lo dominable; pero también accediendo al mundo de lo esencial, en tanto que desposeído de todo contenido, significado y valoración instrumental. En esto consistiría la liberación interna, en permitirnos acceder al mundo del vacío y de la nada, del no ser, del ser desegotizado, plenamente consciente, que inevitablemente nos vincula, más amable y compasivamente, con los otros y con todo lo existente.

### **Vida contemplativa y educación radical e inclusiva**

Cuando Schopenhauer (2015), y más tarde Nietzsche (2015), arremeten contra la razón socrática, es justamente porque ven en ella una trampa vital para nuestra libertad. Para ellos, el pensamiento puramente racional es entendido como una representación mental que, aunque práctica para controlar la materialidad externa, nos ancla a ella, limitando también nuestro desarrollo integral. Este amarre limita el potencial interno y nos aleja de la comprensión del mundo plenamente. No es de extrañar que, para desacreditar la legitimidad de la razón y la modernidad en occidente, Schopenhauer recurriera a las cosmovisiones orientales, tanto budistas como védicas, que entendían la realidad como una representación mental.

Para trascender esa apariencia, a diferencia de la idea platónica, habría que acceder a ese vacío y sosiego que solo se daría mediante el apaciguamiento de la voluntad, acallándola,

superando la dualidad del pensar racionalista, del ego. Esta transcendencia del pensar egótico se daría propiciando la evolución de la conciencia, como posibilitan las prácticas orientales del *satori zen* (o “no pensar”), el *wu wei* taoísta (“no actuar”), o el “no-ser” como negatividad y apertura. En esta misma línea, Han (2020, 2023) recomienda que occidente pase de la “vita activa” y el exceso de voluntad, deseo y ser, a la “vita contemplativa”, a la renuncia del ego y el exceso de acción instrumentalizada para obtener constantemente un rendimiento o reconocimiento. Como las tradiciones orientales descubrieron hace milenios, por vía de la renuncia, el silencio y la meditación, se muestra la posibilidad de la nada, la paz y el auténtico bienestar que emergen desde un interior sin objeto de deseo, pudiendo transmitir esa misma plenitud al medio personal y social.

Para conseguir incorporar la vida contemplativa en nuestras sociedades del rendimiento, el reconocimiento y de instituciones educativas basadas en competencias, el pedagogo Herrán (1993, 2014, 2023), tras más de tres décadas de investigación, ha fundamentado un cuarto paradigma, denominado “radical e inclusivo”, con el que se podrían paliar los síntomas de agotamiento y de extenuación de las sociedades egóticas y autoexplotadas. En él se recupera la meditación como ámbito formativo radical y metodología educativa profunda. Basándose en los diferentes estudios médicos que refrendan los beneficios de la meditación para una mayoría de personas, donde se han observado los cambios que produce en el cerebro, y como estos han propiciado una “regulación del yo y de las emociones”, así como el “aumento del comportamiento prosocial (compasivo)”, entre otros beneficios (Fox et al., 2014), la meditación aportaría mejoras imprescindibles para conseguir un cambio y mejora, tanto personal, como social.

El enfoque entraña un cambio pedagógico radical: de una educación actual basada en el aprendizaje significativo, a una educación basada en la conciencia, que incluye aprendizajes (adquisiciones de significados o conocimientos), pero también lo opuesto, que nuestra educación no está viendo y está asociado al no saber (pérdidas, descondicionamientos, olvidos, eliminaciones, desprendimientos, vacío meditativo, etc.) (Herrán, 2018). Aporta un cambio en la noción de la educación, que se observa como proceso evolutivo interior que transcurre del ego a la conciencia y al autoconocimiento esencial. Este enfoque redefine los síntomas de agotamiento y de extenuación de las sociedades egóticas y autoexplotadas, al situarlos en una realidad de otro orden de complejidad.

El nuevo paradigma educativo basado en el enfoque radical e inclusivo sintetiza bases educativas de la tradición oriental clásica (Lao Zi, Zhuan Zi, Lie Zi, Siddhartha Gautama, etc.) con la educación propuesta desde los enfoques pedagógicos respaldados por la vigente ley española de enseñanza (LOMLOE): técnico, pragmático y crítico (Tumsa, 2022). Los complementa la complejidad-conciencia, a la que se accede desde la meditación, el pensamiento no dual, no sesgado, no egótico, incluyendo la negatividad de lo otro, del no-ser, del vacío y la

nada, a la vez que coexiste con el conocimiento competencial convencional, donde los paradigmas consensuados conforman el tronco, las ramas y los frutos o resultados de la epistemología pedagógica, el radical e inclusivo se identificaría, a la vez, con la raíz, que no suele verse y constituye todo el ser (Herrán, 2014, 2018).

Vincula, por tanto, saberes disciplinares, competencias, crítica emancipatoria, ego, conciencia y autoconocimiento esencial en lo que se ha considerado “educación plena”. Este nuevo y en parte ancestral paradigma educativo incluiría, principalmente para los educadores, “temas radicales”. A diferencia de los temas disciplinares y transversales, los temas radicales definirían cuestiones educativas fundamentales, no situadas y no demandadas en la enseñanza occidental. Algunos de ellos son la conciencia, el autoconocimiento esencial, la muerte, el amor, la educación prenatal (desde la pedagogía), la humanidad o el ego humano y sus derivados (necesidad, estupidez, inmadurez generalizada, inconciencia, ignorancia ignorada, etc.).

El enfoque radical e inclusivo supera dualidades como la complejidad de ser consciente y no solo competente, la vida existencial con la esencial, la negatividad transformadora y la positividad, el trabajo activo y la contemplación inactiva, interpretando el proceso educativo como evolución interior del ego a la conciencia para conseguir el desarrollo integral y pleno de la persona y de la sociedad. Desde este enfoque, el aprendizaje pasaría por una mejora de la relación y vinculación con los otros y lo otro, posibilitando los procesos de inclusión al favorecer la evolución desegotizadora del ser humano.

Bajo este prisma educativo, se considera necesario volver a los orígenes de un entendimiento radical o “logos ancestral” (Stephan, 2023), apartado de la racionalidad cosificadora, sesgada y segregadora. Una vuelta a las raíces constitutivas del ser humano, de las que la educación ha sido desgajada, y que florece cuando el ruido egotizante del mundo se silencia, sustituyéndose por la meditación y la contemplación desinteresadas.

Para un auténtico cambio radical se requeriría de una reforma profunda de la educación con base en la conciencia (Herrán, 2011), donde se pudieran conciliar progreso y evolución interior, aprendizaje, conciencia y egocentrismo (Herrán & Rodríguez, 2023). Pudiera ser el atrio de una autotransformación hacia una conciencia diferente, más abierta, amable, compasiva e inclusiva. Iniciar ese proceso de “desegotización” consistiría en acabar con el opresor que llevamos dentro: ese ego soberano que limita, coarta y evita la humildad del “no ser”. Es una vía de renuncia consciente a presiones limitantes y excesivas, tanto externas como internas, que nos empujan con tiranía superyoica a “ser siempre más”, dentro de las propias inercias del sistema capitalista del “tener” (Fromm, 1991), pero que nos aleja de alcanzar la auténtica autorrealización marcada por uno mismo sin pretensiones ególatras. Por el contrario, la vida activa unida al egocentrismo personal y colectivo, la vanidad o el adoctrinamiento, mantienen a la sociedad y al actual sistema

educativo alejados de una vida contemplativa que complementaría y sanaría de la extenuación a la ciudadanía, a la vez que el mantenimiento de una enseñanza alejada de la negatividad, pérdida y renuncia amable y consciente del yo, promueve solamente la formación de trabajadores activos y enfermos, consumidores de sí mismos, en lugar de promover personas con una plenitud vital, tanto externa como internamente.

## **Conclusión**

Un haiku de Saigyó (1989) dice: “¿Es, pues, quien perdió su yo quien sale perdedor? Pierde quien no pierde su yo” (p. 123). Autores como Schopenhauer (2004), Han (2020) o Herrán (1997) ponen de manifiesto la necesidad de abordar la cuestión de la voluntad en su manifestación interior, al producir un yo egótico que se perjudica a sí mismo tanto como a los demás. La ambición constante, canalizada por infinidad de opciones que el propio sistema capitalista facilita y promueve, aboca a una libertad tiránica siempre insatisfecha.

La sociedad de la eficacia y del cansancio resulta de una vida parcial, exteriorizante, inconsciente y desconectada de la posible evolución interior. El apaciguamiento de la voluntad y el distanciamiento del pensamiento racionalista, la negatividad de lo distinto y la vida contemplativa o la desegotización y la toma de conciencia, son procesos similares y complementarios que nos hablan de la necesidad radical de un desarrollo de la conciencia y una emancipación interior, más allá de las concepciones occidentales, modernas y postmodernas. Es por ello que las enseñanzas orientales con base en el no saber (meditación, no acción, vacío, etc.), donde el ser y el no ser están presentes, se hacen fundamentales en la educación occidental para complementar el modelo actual de educación competencial, del rendimiento laboral y el reconocimiento social que, como resultado, crean una sociedad agotada, autoconsumida por el exceso del yo, del ego y de la satisfacción de cualquier autoexigencia.

Considerando esta situación, en la que se pone el foco en la autoemancipación y no solo en las opresiones exteriores, se hace necesaria una educación para poder renunciar a imperativos excesivos de un ego que nos enferma y nos impide vivenciar la sana plenitud. El paradigma radical e inclusivo podría aportar a la pedagogía, la enseñanza, el aprendizaje o el currículum, lo que más necesita la educación actual enfocada en competencias para la formación profesional y laboral: una educación que permita el desarrollo interno, comprendido como evolución interior del ego a la conciencia, para poder alcanzar una mayor plenitud de la persona.

Partiendo de este nuevo paradigma, que abarca la totalidad del ser, se presentan como vías de desarrollo y progreso interno la negatividad, la vida contemplativa, la desegotización y la evolución de la conciencia, para conseguir el desarme del yo (del ego inmaduro, inconsciente, ignorante, miope, parcial, sesgado...) mediante la renuncia, la pérdida, el desapego, el descondicionamiento o la desidentificación.

Las concepciones modernas y postmodernas han derivado en individualidades egocéntricas, narcisistas, egoístas, hipertecnificadas y virtualizadas, que, junto con la globalización de los valores capitalistas de una producción, exhibición y consumo ilimitado, han fomentado la irresponsabilidad insostenible de satisfacer todos nuestros deseos. Los individuos se han enfocado en producciones identitarias parcialmente desarrolladas, fundamentadas solamente en el rendimiento para el intercambio de mercancías, el reconocimiento en redes sociales para la autoafirmación narcisista y el desarrollo de los Estados nación para el fortalecimiento fronterizo, alejándose completamente de cualquier examen interior o concepto constitutivo de su esencialidad. Un árbol no puede vivir desconectado de sus raíces ni de su ecosistema. Por la misma razón, la educación no puede ser solo periférica y externalizante, pues contradice su principal razón de ser.

Es por ello, que la educación debería ocuparse de lo que más necesita el ser humano, y no sólo de lo que puede demandarse desde los intereses capitalistas miopes y sesgados de las multinacionales, los organismos supranacionales y los Estados, pues están más centrados en los enriquecimientos externos que en la posible evolución humana, tanto personal como social. Por eso, son tan importantes las propuestas de inclusión educativa de la conciencia para la emancipación interior, la desegotización, el silenciamiento de la voluntad egocéntrica, la vida meditativa o contemplativa, ya que pueden contribuir a la mejora prosocial mediante la plenitud interior.

Por poner un ejemplo, según una investigación emergente de Fuente & Herrán (2021) en el campo de la educación sobre yoga y formación de profesorado, mediante esta técnica se podrían alcanzar estados más plenos de bienestar, paz profunda, equilibrio existencial y mayor evolución interior o educativa. Podrían propiciar, así, el profundo respeto, la amabilidad y la compasión que emergen al acallar la voluntad imperiosa del ego. Con este sustrato se corresponde una educación para una vida más contemplativa y consciente que, por su orientación del ego a la conciencia, atienda las necesidades de una liberación interior, de una evolución profunda del ser humano, hoy aplastada y desoída por la uniforme demanda personal y social de positividad materialista, capitalista y egótica, así como por el escepticismo a todo aquello que rezume esencialidad o universalidad o parezca coartar alguna de nuestras libertades.

Habría que reconocer que gran parte de nuestros problemas no derivan exclusivamente de razones atribuibles a sistemas o agente externos, como siempre se reprocha al capitalismo o a cualquier figura de opresión social, familiar o educativa, sino que también radica en nuestra conciencia, factor más relevante de la (auto)educación de nuestra psicodinámica interior, siendo nuestra propia voluntad egótica gran parte del motivo de muchas de nuestras insatisfacciones y problemas. Este reconocimiento radical, formalmente relacionable con la teoría atribucional de Weiner et al. (1976) o el enfoque educativo de Krishnamurti (1994), puede ser el primer paso

para conseguir una educación que propicie una emancipación y evolución hacia una conciencia más plena, y que, a la vez, tenga siempre presente la necesidad de crítica y mejora de cualquier agente externo que interfiera en nuestra constitución identitaria.

Es posible que, en la espectacularización de nuestra sociedad virtualizada e hiperconectada con flujos ilimitados y constantes de infoxicación, se pueda conseguir cubrir realmente nuestras necesidades esenciales con una educación radical e inclusiva, dejando de ser necesario el consumismo extremo para sustituir con cualquier producto lo que verdaderamente necesitamos. Mientras estos cambios se dan, seguiremos insatisfechos y agotados, a pesar de la tecnicidad científica de nuestra educación, trabajo y ocio, que seguirán sustituyendo con el exceso de rendimiento de producción, exhibición para el reconocimiento social y consumo espectacular (méritos, redes sociales, series interminables de TV, estatus social, animales de compañía, dinero, interacciones sociales superficiales, música para la evasión, etc.) todo lo que internamente no conseguimos satisfacer plenamente, colapsando en este exceso de positividad que alimentan nuestro ego autoexplotador. Y es que, aunque nuestra sociedad ha evolucionado, solo lo ha hecho parcialmente, buscando soluciones a carencias, somatizaciones y enfermedades, pero no con los medios más adecuados para nuestras verdaderas necesidades esenciales.

Puede que una pedagogía radical e inclusiva, permita ese cambio en la educación que la sociedad de nuestra época necesita, acallando la voluntad imperiosa del ego y favoreciendo a su vez una mayor conciencia que aporte más respeto, amabilidad y compasión con uno mismo, pero también con los otros. Esa puede ser una vía para un cambio radical de la sociedad.

## Referencias

- Adorno, T. (2002). *Educación para la Emancipación: Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1956-1969)*. Morata.
- Anderson, L. (2018). Competency-Based Education: Recent policy trends. *The Journal of Competency-Based Education*, 3(1), 1-5. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1057>
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Arias-de la Torre, J., Vilagut, G., Martín, V., Molina, A. J. & Alonso, J. (2018). Prevalence of major depressive disorder and association with personal and socio-economics factors. Result for Spain of the European Health Interview Survey 2014-2015. *Journal of Affective Disorder*, 239, 203-207. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.06.051>
- Baudrillard, J. (2005). *Cultura y simulacro*. Kairós.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.



- Bauman, Z. (2004). *Wasted lives*. Polity Press.
- Botha, F., Morris, R. W., Butterworth, P. & Glozier, N. (2023). Generational differences in mental health trends in the twenty-first century. *PNAS*, 120(49), 1-8. <https://doi.org/10.1073/pnas.2303781120>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2018). *Reproducción: elementos para una teoría de un sistema educativo*. Siglo XXI.
- Buda. (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. FCE.
- Debord, G. (2000). *La sociedad del espectáculo*. Pretextos.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2009). *El antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia*. Paidós.
- Erasmus of Rotterdam. (2003). *In praise of folly*. Del Prado.
- European Commission. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 189(1), 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Fox, K. C., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., Sedlmeier, P. & Christoff, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, (43), 48-73. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.03.016>
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freud, A. (1980). *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós.
- Freud, S. (2010). *El malestar de la cultura*. Alianza Editorial.
- Fromm, E. (1987). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Paidós.
- Fromm, E. (2012). *La revolución de la esperanza. Hacia una tecnología humanizada*. FCE.
- Fuente, L. & Herrán, A. de la. (2021). Yoga y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 73-94. <https://doi.org/10.35362/rie8523936>
- Han, B.-Ch. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B.-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Han, B.-Ch. (2020). *Las caras de la muerte. Investigaciones filosóficas sobre la muerte*. Herder.
- Han, B.-Ch. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Taurus.
- Haraway, D. (2020). *Manifiesto ciborg*. Kaótica.
- Hawi, N., & Samaha, M. (2019). Identifying commonalities and differences in personality characteristic of Internet and social media addiction profiles: traits, self-esteem, and self-construal. *Behaviour & Information Technology*, 38(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1515984>
- Herrán, A. de la. (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.

- Herrán, A. de la. (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la. (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.
- 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. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/271/227>
- Herrán, A. de la. (2014). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. *REICE*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- Herrán, A. de la. (2018). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la. & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En Medina, A. & Herrán, A de la. (coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93-220). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/futuro-de-la-didactica-general/>
- Herrán, A. de la. & Xu, R. (2023). *¿Qué pueden aportar las enseñanzas de los clásicos del Tao a la educación occidental?* Tesis Doctoral inédita leída en la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Departamento de Pedagogía. <http://hdl.handle.net/10486/712326>
- Holmes, W. (2023). *The Unintended Consequences of Artificial Intelligence and Education*. Education International Research. <https://www.ei-ie.org/file/740>
- Ingenieros, J. (2013). *El hombre mediocre*. Tecnibook.
- Kohut, H. (1986). *Análisis del self. El tratamiento psicoanalítico de los trastornos narcisistas de la personalidad*. Amorrortu.
- Krishnamurti, J. (1994). *La libertad interior*. Kairós.
- Lao, T. (1983). *Tao te ching*. Orbis.
- Lepp, A., Barkley, J. & Karpinski, A. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and Satisfaction with Life in college students. *Computers in Human Behavior*, (31), 343-350. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.049>
- Lie, Z. (2016). *Lie Zi: el libro de la perfecta vacuidad*. Kairós.
- Liotard, J. (2006). *La condición postmoderna*. Cátedra.
- Marx, K. (2013). *Manuscritos económicos y filosóficos*. Alianza Editorial.
- Moussavi, S., Chatterji, S., Verdes, E., Tandon, A., Patel, V. & Ustun, B. (2007). Depression, chronic diseases, and decrements in health: results from the World Health Surveys. *The Lancet*, 370(9590), 851-858. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)61415-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)61415-9)
- Nietzsche, F. (2015). *El nacimiento de la tragedia*. Editores Mexicanos Unidos.
- Platón (1969). *La república*. Instituto de Estudios Políticos.
- Preciado, P. B. (2008). *Testo yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Espasa.
- Rot, M. (2023). *Infoxicación*. Paidós.

- Rogers, A. P. (2023). Exploring secondary teachers' perspectives on implementing competency-based education. *The Journal of Competency-Based Education*, 6(4), 1-11. <https://doi.org/10.1002/cbe2.1265>
- Sabbi, C. R. (2020). *Pedagogia radical e inclusiva: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid-Universidade de Caxias do Sul, Madrid (España), Caxias do Sul (Brasil). <http://hdl.handle.net/10486/696741>
- Saigyo. (1989). *Espejo de la luna*. Miraguano.
- Schopenhauer, A. (2015). *El amor, las mujeres y la muerte*. Editores Mexicanos Unidos.
- Séneca. (2011). *Moral letters to Lucilius*. Michael Hussey.
- Stephan, D. (2023). *Animal ancestral. Hacia una política del amparo*. Herder.
- Tumsa, D. R. (2022). Review of epistemological and methodological debates of educational research and its links to theoretical perspectives in education. *Journal of Education and Practice*, 13(28), 1-8. <https://doi.org/10.7176/JEP/13-28-01>
- Turkle, S. (1997) *La vida en la pantalla: La construcción de la identidad en la era de internet*. Paidós.
- Valerio, G. & Serna, R. (2018). Redes sociales y bienestar psicológico del estudiante universitario. *REDIE*, 20(3), 19-28. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1796>
- Weiner, B., Nierenberg, R. & Goldstein, M. (1976). Social learning (locus of control) versus attribution (unusual stability) interpretations of expectancy of success. *Journal of Personality*, 44(1), 52-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1976.tb00583.x>
- Wilber, K. (2008). *La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el Universo*. Kairós.
- Zeeni, N., Doumit, R., Abi Khama, J. & Sanchez-Ruiz, M. J. (2018). Media, technology use, and attitudes: Associations with physical and mental well-being in youth with implications for evidence-based practice. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 15(4), 304-312. <https://doi.org/10.1111/wvn.12298>
- Zhuang, Z. (1996). *Zhuang Zi*. Kairós.