



RECIBIDO EL 16 DE DICIEMBRE DE 2023 - ACEPTADO EL 16 DE MARZO DE 2024

*LA EDUCACIÓN DESDE LOS ENFOQUES RADICAL E
INCLUSIVO Y COMPRENSIVO EDIFICANTE:
UNA OPORTUNIDAD PARA FORMAR DESDE LA CONCIENCIA
EDUCATION FROM THE RADICAL AND INCLUSIVE APPROACH
AND THE COMPREHENSIVE EDIFYING PERSPECTIVE:
AN OPPORTUNITY TO FORM FROM CONSCIOUSNESS
A EDUCAÇÃO A PARTIR DA ABORDAGEM RADICAL E INCLUSIVA
E DA PERSPECTIVA EDIFICANTE COMPREENSIVA: UMA
OPORTUNIDADE PARA FORMAR A PARTIR DA CONSCIÊNCIA*

Sebastián Franco Llanos²

<https://orcid.org/0000-0003-3867-9349>

Corporación Universitaria Minuto de Dios -
UNIMINUTO

Universidad Autónoma de Madrid

¹ Esta propuesta surge a partir de la fundamentación compartida en 3 investigaciones I+D+i financiadas, en las cuales se ha trabajado con comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes y personas en condición de discapacidad, quienes agradecen y reconocen el impacto que ha generado la investigación en sus vidas y en su entorno, a partir de la comunicación y la formación desde los dos enfoques que se han tomado como referentes.

² Profesor. Líder de investigación, Programa de Licenciaturas, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto. Doctorando en educación, Máster en Calidad y Mejora de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid. Grupos de investigación: 1) GISE "Grupo de Investigación en Innovación Social y Educativa", UNIMINUTO, 2) P.F.C "Pedagogía, formación y conciencia", Universidad Autónoma de Madrid.

Resumen

La educación actual enfrenta una crisis profunda que potencializa su desorientación y pone en riesgo la cientificidad de la Pedagogía. Para abordar tal problemática se propone como referentes al enfoque Radical e Inclusivo y a la Perspectiva Comprensivo Edificadora, oportunidades convergentes para mejorar la educación en comunidades rurales, urbanas de



Latinoamérica y otras regiones. Los resultados sugieren que educar e investigar para la vida debe priorizar la profundización en la conciencia, lo cual facilita un despertar hacia una reflexión y comprensión edificante, que obren vida. Se concluye que los procesos educativos basados en esta propuesta formativa-autoformativa permiten una relocalización educativa basada en el cambio del cambio, promoviendo un constante ejercicio de autoconocimiento como seres socio-naturales y de reconocimiento de las comunidades (indígenas, afrodescendientes, campesinas, entre otras) y colectivos profesoral, investigativo y demás. Este ejercicio proyectaría luces a problemáticas que a menudo son invisibilizadas, silenciadas o desconocidas y que en todo caso requieren una atención educativa para la evolución de la vida humana y pluriversal.

Palabras clave: Enfoque Radical e Inclusivo, Perspectiva Comprensivo Edificadora, Pedagogía, Conciencia, Formación, Autoformación, Comunidades.

Abstract

Current education is facing a profound crisis that exacerbates its disorientation and jeopardizes the scientificity of Pedagogy. To address this issue in this essay, it is proposed to do so from the Radical and Inclusive Approach and the Comprehensively Building Perspective, as convergent opportunities to improve education in rural and urban communities in Latin America and other regions. The results suggest that educating and researching for life should prioritize deepening consciousness, which facilitates awakening to reflection and constructive understanding, which act upon life. It is concluded that educational processes based on this formative-self-formative proposal allow for an educational relocalization based on change, promoting a constant exercise of self-awareness as socio-natural beings and recognition of communities (indigenous, Afro-descendant, peasant, among others) and

professional, research, and other collectives. This exercise would shed light on issues that are often invisibilized, silenced, or unknown and that in any case require educational attention for the evolution of human and pluriversal life.

Keywords: Radical and Inclusive Approach, Comprehensive Edifying Perspective, Pedagogy, Consciousness, Formation, Self-formation, Communities.

Resumo

A educação atual enfrenta uma crise profunda que potencializa sua desorientação e coloca em risco a cientificidade da Pedagogia. Para abordar essa questão neste ensaio, propõe-se fazê-lo a partir da Abordagem Radical e Inclusiva e da Perspectiva Construtiva Compreensiva, como oportunidades convergentes para melhorar a educação em comunidades rurais e urbanas na América Latina e outras regiões. Os resultados sugerem que educar e pesquisar para a vida deve priorizar o aprofundamento da consciência, o que facilita o despertar para a reflexão e a compreensão construtiva, que atuam sobre a vida. Conclui-se que os processos educacionais baseados nesta proposta formativa-autoformativa permitem uma relocalização educacional baseada na mudança, promovendo um exercício constante de autoconhecimento como seres sócio-naturais e reconhecimento das comunidades (indígenas, afrodescendentes, camponesas, entre outras) e coletivos profissionais, de pesquisa e outros. Este exercício lançaria luz sobre questões que frequentemente são invisibilizadas, silenciadas ou desconhecidas e que, em qualquer caso, requerem atenção educacional para a evolução da vida humana e pluriversal.

Palavras-chave: Abordagem Radical e Inclusiva, Perspectiva Edificante Compreensiva, Pedagogia, Consciência, Formação, Autoformação, Comunidades.

1. Introducción

Las comunidades rurales, compuestas principalmente por grupos indígenas, campesinos y afrodescendientes, son a menudo relegadas en el discurso educativo contemporáneo (Agudelo, 2019; Banco mundial, 2018). Ellas portan cosmovisiones y espiritualidades insondables que una comprensión sentiente de las mismas contribuiría al enriquecimiento de la existencia humana y la naturaleza. Ello da lugar a una pregunta crítica: ¿Por qué hemos desvinculado el alcance pedagógico de sus dinámicas educativas? (Smith, 2006).

Estas poblaciones han experimentado conflictos que han influido en las concepciones reductivas y, a menudo, erróneas que de las mismas se tiene. Se ha tendido a percibir al campesino como un ser aislado que trabaja la tierra, al indígena como un miembro de una comunidad ancestral, y al afrodescendiente como un individuo definido principalmente por su cultura. Tales conceptualizaciones contribuyen a la parcialidad y fragmentación de nuestra comprensión de la unidad humana (Freire, 1970; Mignolo, 2000), soslayando la simbiosis humanidad-naturaleza (Arboleda, 2024b-c)³, y desvirtuando el trabajo por los ideales de paz, virtud y justicia social al que se invita desde 1997 con el informe Delors que aúnan los esfuerzos por una ciudadanía global (Mesa, 2019).

³ De acuerdo con Arboleda (2024c, p. 6), “nuestra educación (seudo-educación) se desorienta al no asumirse como una acción eminentemente ética y localizada en contextos, en las circunstancias, por la que se brinde una formación para la vida humana y planetaria, que permita decantar seres concientes que se reconozcan como hilos del (y para el) tejido humano y socio-natural. Siendo éste uno de los basamentos que la educación (o lo que así se denomine hoy), ignora o desestima por servir más finalidades particulares (de todo tipo) que comunes. Tales intereses precisan de sistemas educativos formulados a su imagen y semejanza, precisando de aprendizajes, de enseñanzas técnicas y adoctrinantes, instaladas en la mismidad y no en una relación ética con el otro y lo otro, con lo humano y lo no humano. La reorientación educativa no es posible sin que esta institución aporte sentido de otredad por el cual los agentes educativos sean protagonistas evolutivos, que ponen sus comprensiones y potenciales en función de la vida como simbiosis humanidad-naturaleza”.

El contexto educativo en áreas rurales representa una complejidad, que suele ser descuidada en el discurso educacional predominante de un pacto que presenta fragilidades y se presenta de manera fragmentada (Nussbaum, 1997). Frente a los desafíos particulares de estas comunidades, dos constructos pedagógicos contemporáneos surgen como especialmente pertinentes: el enfoque Radical e Inclusivo, propuesto por De la Herrán y la Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE) de Arboleda Aparicio. Este artículo tiene como objetivo elucidar cómo estos referentes, pese a sus diferencias ontológicas, convergen en su aplicabilidad como una oportunidad de mejora educativa en comunidades rurales y urbanas, de Latinoamérica o a nivel mundial.

Este fenómeno se encuentra intrínsecamente vinculado a los legados del colonialismo europeo, que ha moldeado las normas culturales y los valores en la educación latinoamericana (Quijano, 2000). Tales legados están siendo cada vez más cuestionados por su opacidad de conciencia⁴ y parcialidad, conforme emerge un cuerpo de literatura que aboga por perspectivas decoloniales (Maldonado-Torres, 2007), que invita a la conciencia y a la mejora mediante el cambio en los procesos educativos (Ball, 2002; 2012), ya sea en su calidad como significativa vacío o las prácticas que se realizan dentro de los sistemas educativos formales y no formales.

En el ámbito de la hegemonía global, el camino hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y otros instrumentos internacionales como la Agenda 2030, abordan la educación

⁴ La conciencia es entendida por Arboleda (2024d) en términos de potencial que desarrolle un sujeto para proyectar luces a su existencia, en la búsqueda de fortalecer su interioridad. Dentro de los tipos o formas de conciencia que advierte el creador de la PCE están, entre otros, la conciencia cognitiva, crítica, meditativa, reflexiva, contemplativa, sensorial, intersubjetiva, ética, comprensiva, edificante-florecente, entre otras igualmente interconectadas e interdependientes. Ganar conciencia plena pasaría, según Arboleda, “por ganar estos potenciales, lo que significa adentrarse, ganar terreno, profundidad, musculatura de interioridad por la cual devenir al ser, lograr presencialidad, mejores escenarios para la vida, aquí y ahora, en la existencia”.

desde una óptica que todavía se encuentra impregnada por lo que Apple (1996) ha llamado una “disputa de significados” que responde a un sistema de filantropocapitalismo. De esta manera, el contexto bien intencionado en el cual se estructuran sistemas e instituciones, normaliza una cultura hegemónica que se traduce en políticas educativas que se ajustan más a los intereses internacionales de un bien común (Comisión Europea, 2021), donde las necesidades de las comunidades rurales siguen presentes a la espera de atención (Naciones Unidas, 2015).

Estas comunidades se encuentran en una encrucijada cultural, anhelando una humanización de la educación que tiene lugar en espacios frecuentemente olvidados, pero vitalmente importantes. Espacios donde se valora la naturaleza, el arte y la tradición cultural, y donde se evidencia una necesidad latente de regresar a las raíces ancestrales para contribuir a la salvación de la humanidad (Arboleda Aparicio, 2017b; De la Herrán, 2003). A continuación se ofrece un acercamiento descriptivo a estos dos aportes que abonan a la fundamentación de la educación, permitiendo adentrarse en un proceso *in situ* de pérdida de ego y ganancia de conciencia edificante, convirtiéndose en ejes necesarios para orientar la educación actual.

2. El enfoque Radical e Inclusivo

El enfoque Radical e Inclusivo, desarrollado por el pedagogo Agustín de la Herrán Gascón, se presenta como una propuesta pedagógica esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos de una educación (De la Herrán, 2017) y humanidad desorientada. Como enfoque permite que el ser humano se adentre en un proceso de formación, asumiendo su responsabilidad para autoconocerse y avanzar hacia una transformación educativa. Su aporte científico a la Pedagogía, fortalece la educación, permitiendo una constante revisión, reflexión, comprensión e incomprensión de

sus fundamentos a partir de las necesidades sociales, que son cambiantes, lo que exige en ser humano un compromiso de unicidad humana constante⁵ hacia la búsqueda reflexiva por comprenderse entre teorías, conceptos o situaciones que a veces, pueden contrariarse con la idea de vida o las concepciones de lo que se necesita actualmente para subsistir.

Esta continua indagación por el cambio de la vida (de la Herrán, 2011a), refleja la parcialidad e incompletitud del sentido social que se da a la educación, por lo anterior, las grietas presentes en el ser humano y su educación, facilitan que el enfoque Radical e Inclusivo emerja para considerar a los sistemas, instituciones y seres humanos en proceso de maduración, como partícipes de una deconstrucción y construcción continua. Lo anterior implica el despertar por buscar el sentido universal del ser humano, vinculando dimensiones habitualmente desatendidas, como la conciencia y la necesidad de incluir al otro o a los otros. Para el Pedagogo De la Herrán (2017), “este enfoque busca integrar la mala praxis como objeto de estudio prioritario, lo cual permite una comprensión más profunda de los errores y deficiencias del sistema educativo” (p. 10).

Como enfoque utiliza la metáfora del árbol para ilustrar la situación educativa: las raíces, son esenciales para el crecimiento del árbol pero están ocultas y poco reconocidas. En ellas se presentan los fundamentos y la búsqueda profunda del sentido, las tradiciones o la diversidad de elementos conexos presentes o no presentes que explican la humanidad, por lo tanto, en sus raíces se presentan las bases profundas de la formación del ser humano hacia una educación más completa, lo cual integra su función radical en la educación.

Es inclusivo porque como parte del árbol, integra otras partes en su composición: el tronco, las

⁵ Entiéndase la unicidad humana como la relación, vínculo o comunicación entre seres humanos.



ramas, las hojas, las flores y los frutos, que son visibles y socialmente reconocidas, reflejando lo exterior y lo demandado, lo que permite reconocer en los fundamentos, prácticas, modelos, entre otros elementos normalizados que integran de la formación, las necesidades o parcialidades que no siempre son visibles o reconocidas, formando parte de las raíces del ser humano, que dificultan el avance hacia una vida más consciente, madura y plena.

Se fundamenta metodológicamente en la complejidad, sugiriendo la necesidad de un cuarto paradigma que complemente los anteriores y contribuya al sociocrítico para bordar la necesidad de una Pedagogía comprendida como Ciencia, que ayuda al cambio personal y social, en medio de una educación y una formación reparadora y evolutiva (De la Herrán, 2013; 2016). Como propuesta no busca negar las contribuciones del paradigma sociocrítico, sino que pretende complementarlas y superar las limitaciones de los enfoques educativos occidentales, que a menudo desconocen otras posturas y normalizan el desconocimiento de uno mismo como base elemental de la formación.

Propone constructos formativos radicales que no se demandan y que poco se incluyen en la investigación, el currículo o la formación del profesorado como lo son egocentrismo, la conciencia, la madurez personal, el autoconocimiento, la evolución de la humanidad, el amor, la comunicación profunda, la muerte, la importancia de la etapa prenatal (Cummings & Murray, 1989; Herrán, 1998; Herrán, 2004; Herrán & González, 2002, Franco Llanos & Serrano Manzano, 2022; de la Herrán et al., 2024), mostrando las grietas de las herencias pedagógicas occidentales. La educación, según este enfoque, interioriza el autoconocimiento y la meditación, reconociendo la necesidad humana de iniciar en la comprensión profunda de sí mismos, lo que permite avanzar en autoconocimiento. En palabras del maestro De

la Herrán (2014a), “la educación debe apuntar a una observación que sea a la vez miope y diáfana, parcial y total, superficial y profunda, exterior e interior, sesgada y equilibrada” (p. 264).

En este sentido, reafirma su apertura para trabajar de manera continua o en espiral, desde el interior hacia el exterior, permitiendo al ser humano su entendiendo en relación a la historia, las culturas para aprender a ser desde una educación basada en la conciencia (Rodríguez-Herrero, 2022). De esta manera, el enfoque Radical e Inclusivo acerca a una comprensión de la educación más “completa” que combine la conciencia de maestros occidentales como Buda, “Vuestro deber es estudiaros y reflexionar sobre vosotros mismos” (p. 66), Siddharta Gautama, Bodhidharma, Dogen, Ramana Maharsi, Lao Tse, Krishnamurti, Sri Aurobindo, Osho, entre otros, con la idea del desarrollo del conocimiento por competencias, moviéndose del ego a la conciencia y orientándose hacia una vida más consciente. Su objetivo es complementar, tanto el paradigma educativo aceptado socialmente, sin cuestionar su valor, pero resaltando su incompletitud, y abogando por una educación más completa y profunda para el ser humano porque “La sola educación esencial o profunda también sería incompleta” (Herrán, 2021b, p. 135).

Como propuesta teórica, parte de fundamentos ontológicos, filosóficos y pedagógicos para recordar la necesaria función consciente de la educación, lo cual requiere de voluntad por converger la complejidad (Morín, 1984), asumir la formación para reducir el ego y retomar el desconocimiento como oportunidad de conocer, aprender, construir saberes y estar a disposición para revisarlos y revisarnos como ejercicio de autocrítica para realizar las necesarias rectificaciones epistémicas de lo que se escucha, se cree o se piensa, o en palabras de

Herrán “viviendo en lo existencial pero viviendo en lo esencial”.

El conocimiento de este enfoque, tanto para estudiantes en formación como para el profesorado o investigadores se convierte en una oportunidad de ampliar la mirada, adentrarse en cuestionamientos frente a lo habituado, lo imperceptible o lo normalizado. Para el profesorado es oportunidad Didáctica, orientadora en la científicidad de la Pedagogía para encaminar a los estudiantes hacia la vivencia de una Ciencia que debe preguntarse por lo que se hace en educación, donde se reflexione a partir de fundamentos, premisas y teorías sobre el sentido, los alcances y lo que sucede con la educación. De esta manera, se siembra en el ser humano profesional y no profesional, la semilla de la curiosidad no parcial, eliminando la miopía y permitiéndolo adentrarse en las grietas que requieren de atención para el cambio del cambio educativo.

3. La Perspectiva Comprensivo Edificadora

Como perspectiva del proceso formativo, la comprensivo edificadora enfatiza el cultivo de conciencia en los agentes educativos, en particular el pensamiento y la comprensión concientes⁶, en la formación de seres profundamente reflexivos y edificantes de sí mismos, de sus contextos contextos, realidades y en general de la vida entrelazada. Aportes como éste y el enfoque radical inclusivo permiten que la educación se oriente, desde sus raíces, desde sus principios, hacia una educación genuinamente inclusiva y edificante, que respete y viva la alteridad, que permita a quienes la conozcan o se acerquen a las mismas una oportunidad para educar en la alteridad, en el cuidado del otro y de lo otro no humano. La

⁶ La comprensión representa, según Arboleda (2024d), un modo de conciencia. El entretrejo conciential de potenciales mentales y experienciales que permitan esclacer un enunciado, concepto, fenómeno o evento, generando ambientes para su aplicación y uso en contextos flexibles, no sin reflexionar durante el proceso.

PCE encuentra que tales principios son los que destaca la ética como filosofía primera, según se menciona más adelante, y en consonancia con ello dona al mundo educativo y pedagógico dispositivos conceptuales, teóricos, estratégicos y metodológicos que permitan sobrepasar el proceso de enseñanza - aprendizaje para adentrarse en el sentido histórico, social, cultural, ecológico, político, entre otros que hacen parte de la educación (Arboleda, 2011).

Uno de presupuestos de la PCE es que “somos seres relacionales y la ética no puede dejar de ser nuestro hábitat socio-natural” (Arboleda-Gil, 2022). La educación en consecuencia ha de ser siempre ética, y de ello depende si lo que en el marco de esta se desarrolle le aporta significación a la misma; en ello gravita si una acción es o no educativa, si una reflexión-acción es o no pedagógica (Arboleda, 2021). Sin embargo, en el núcleo del sistema educativo no aparece el sujeto, la persona concreta, vulnerable, que logre ganar grandeza (ética) tras la intervención para el fortalecimiento de “subjetividades concientes, relacionales y acogientes”; por el contrario, aquel visibiliza, “a contrapelo de esta función primada”, más los intereses de poder (la mismidad y no la otredad), una formación de sujeto para el saber-hacer, y no tanto para *ser* o saber ser ótrico, acogiente, relacional, que instale sus potencial en la vía evolutiva, cultivando vida integrada de humanidad y naturaleza. Interesa más lo que el sujeto aporte a las relaciones sociales de poder atravesadas por el consumo y la maximización de las ganancias, que al complejo entrelazado de humanos y no humanos. No sin razón Arboleda habla del “régimen de competencias”, sobre el cual, como se dijo en el pie de página tres (3), pesan los aprendizajes, y al cual se haya sometida la educación como institución social, agudizando su desorientación.

En este punto la PCE, enfila sus baterías hacia la relocalización de la educación, generando



oportunidades y capacidades para que los procesos educativos ganen significación, valga decir tengan la ética como gran pilar de la vida integrada. Para ello hace énfasis, por un lado, en la función de educar (en la conciencia plena, relacional), y por otro, en las comprensiones edificantes, uno de los mayores potenciales que se pueden cultivar si tal función constituye el cemento de todos los demás procesos educativos: conocer, aprender, enseñar y formar.

Un aspecto filosófico fundamental de la (PCE), como se puede advertir, es la alteridad ética, entendida como *la capacidad de reconocer y acoger al otro en su singularidad personal y contextual*. Sus fundamentos se basan en la influencia filosófica de Levinas (1977), quien estudió el pensamiento de Heidegger y Husserl, en los cuales se encuentra la idea de que la alteridad es anterior a todo conocimiento y constituye la condición de posibilidad de todo saber, promoviendo una relación pedagógica que dignifica al otro y permite el desarrollo de su pluridimensionalidad como persona, al pensarse en relación al otro. En este sentido, el ser humano reflexivo desarrolla una razón crítica (Giroux, 2016) pero la trasciente, pasando del mero ejercicio cognitivo psicológico, a la apertura de una comprensión crítica como fase inicial del ejercicio de comprensión, la cual requiere de un potencial de conciencia mayor que invite a la comprensión edificante (Arboleda, 2024a).

Esta, la *comprensión edificante*, representa, según Arboleda (2024c), el modo más profundo de la conciencia comprensiva: “es la interioridad puesta en obra de vida”. De este modo interpela las comprensiones que no alcanzan este grado de complejidad, entre ellas la cognitiva y la crítica; es más, ha sido enfático en que estas mismas se han asumido más con sentido de mismidad que de otredad y alteridad ética: no toda crítica es genuinamente edificante. Ambas aportan a la comprensión conciente, más son

insuficientes para obrar vida por sí mismas. Si lo alcanzan las comprensiones intersubjetivas, por las cuales se busca tejer vida humana; estas comprensiones constituyen conciencia actuante de humanidad. Sin embargo, en el fundamento de la perspectiva comprensivo edificante están las apuestas pluriversales que descansan en la vida integrada de humanos y no humanos. Para la PCE las comprensiones edificantes (enriquecidas por las comprensiones mencionadas anteriormente), sirven la finalidad de profundizar conciencia de tal modo que ésta devenga en los sujetos potencia de habitar el otro y lo otro, de ser simbiosis humanidad-naturaleza⁷. No es suficiente la conciencia reflexiva y crítica, meditativa, comprensiva e histórica, es necesario edificar con las comprensiones, obrar vida con estas. Ése es el sentido de las estrategias didácticas, metodológicas, discursivas, curriculares y evaluativas, entre otras, que aporta la PCE.

Educación en la formación de conciencia plena, edificante, para la vida interconectada, se convierte así en una función liberadora ante la actitud dócil o utilitaria mediada a través de la educación (Foucault, 1988; 2012; 2018), lo que implica la posibilidad de formarse en un pensamiento no solo autónomo, sino sobre todo comprensivo edificante, que devenga como una conciencia de cuidado de sí y de alteridad, alejada del ego. A este proceso que donaría el acto de educar lo denomina Arboleda (2024c) “*emancipación proximal o heteronomía*: la adquisición por la cual ganamos no-dependencia del ego, del mismo, ni de la mismidad, poder o fuerza totalizante que, con sus tecnologías erosivas, penetra en los sujetos, agregándolos. La interonomía sería el potencial por el cual tal sujeto pone su dotación emancipante al servicio del otro y lo otro, a los que se debe, al otro que le demanda la responsabilidad ética

⁷ Aquí se pone de presente el peso que tienen en esta perspectiva la ética como filosofía primera y las ontologías relacionales. Un acumulado que marca su diferencia específica frente a enfoques educativos, pedagógicos, didácticos y discursivos, entre otras.



de acogimiento, de ser próximo, acogiente, cultivador de vida humana y no humana”. Arboleda pone de presente que la conciencia interónoma “permite decantar éticamente la relación entre autonomía (no dependencia del mismo ni de la mismidad totalitaria) y heteronomía (dependencia del otro, demanda de acogencia, de relacionalidad, de proximidad, de otricidad, de ser (para) el otro y lo otro), un modo de conciencia comprensiva que permite asumir con grandeza la relación del yo con el otro y lo otro que constituyen el complejo de vida” (p.43).

La educación así planteada fomentaría un proceso de pensamiento y reflexión con sentido de alteridad, promoviendo una nueva episteme que permita a los seres humanos ser, estar y actuar en favor de la vida, siendo “ótricos”, volcados al otro. De esta suerte Arboleda va en la senda, aunque con diferencias marcadas, de los pedagogos que reivindican la función de educar como posibilidad de emancipación. Es el caso de Paulo Freire (1970), quien en su obra “Pedagogía del oprimido”, enfatiza que educar es un acto de libertad y responsabilidad, llevado a cabo en un contexto de diálogo y reflexión, con un carácter emancipador que permite a los sujetos ejercer su autonomía y desarrollar su capacidad crítica para abandonar la represión. Ambos precursores, como otros que se pueden rastrear en la PCE, han contribuido significativamente a la discusión y ocupación que aborda la Perspectiva Comprensiva Edificadora, fortaleciendo el sentido pedagógico, mejor humano, socio-natural, de este enfoque teórico de la educación, la pedagogía y el discurso. Como perspectiva y de manera complementaria al planteado por De la Herrán, trabaja a partir de las limitaciones de la educación tradicional para fomentar una formación radical que incluya la reflexión como parte activa de la acción edificante del conocimiento y la comprensión.

En esa vía propone la reconceptualización de expresiones cuyo uso nada o poco compromete

la ética, por ejemplo: comprensión, educador, educando, didáctica, pedagogía, enseñanza, y muchos más, así mismo aporta conceptos tales como: enseñar educando, comprensión edificante, ótrico, interonomía, ciudadanía-mayoría de edad pluriversa, emancipación proximal, reflexión y práctica comprensivo edificantes, parto pedagógico, modelo-episteme-didáctica-pedagogía-currículo-evaluación comprensivo edificantes, y entre otros, el *nivel edificante* como uno de los tipos o formas de comprensión discursiva, quizás el de mayor orden de complejidad. Del mismo modo, dispositivos didácticos, evaluativos, discursivos, pedagógicos: el operador conceptual/comprensivo; las relatorías de comprensión, laboratorios vivenciales, modelo pedagógico flexible, la relatoría social, macrorrelatorías de comprensión, macrorrelatorías de investigación en el aula, óvalos inteligentes, mapas conceptuales, matriz FEM y demás.

Todas estas contribuciones de relieve reflexivo, conceptual, metodológico y praxiológico están comprometidas con la ética y por extensión sirven de apoyo para conferir **significado** a la educación, es decir “para reubicar esta en el horizonte de sentido donde se eduque acogiente, relacional (proximal), éticamente, para la vida entrelazada” (Arboleda, 2012). Ése es, para este pedagogo, el gran sentido de la función de educar (es decir, de *incidir en la formación de conciencia presencial, evolutiva, cultivante del otro y de lo otro, de la vida interdependiente*): “vivenciar la ética en las intervenciones educativas”; porque “esta constituye el resorte de la función de educar. Cuando los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación se desarrollan de manera insular, sin conexión ética, sin interdependencia hilvanada en la alteridad, fracasa el proceso educativo, pues el sentido que hace de la educación un dispositivo para-la-vida lo otorga el acto de educar en la alteridad, en la formación de consciencia de y para la existencia y la vida integrada, común.

De ahí el énfasis que se pone en la perspectiva comprensivo edificadora porque tales procesos se asuman en conexión con el acto de educar. De ese modo la enseñanza genuinamente educativa se ha de ejercer educando, como proceso ético, no solo técnico; ha de evolucionar como un *enseñar educando*, como un acto que de ese modo gana significado mundano, teje vida.

Para Arboleda, la significación de la educación, condicionada por la asunción ética, pone a prueba todos los procesos educativos y pedagógicos: “Todo lo que pensemos, hagamos, generemos en educación y pedagogía, y en general en todos los campos del conocimiento y esferas de la existencia, habrá de hilvanar vida, y para ello, de sintonizarse con nuestra responsabilidad, como humanos, con la vida entrelazada, so pena su deslocalización o disolución en formas de adoctrinamiento o pseudo-educación” (Arboleda, 2024c).

Como se advierte, no solo nuestra educación se ha atomizado, de acuerdo con éste también la didáctica⁸, “campo cada vez desconectado de la

8 *La didáctica es definida por Arboleda (2021, p. 4) como “pluriuniverso del saber que aborda de modo teórico, metateórico, práctico y aplicado las situaciones de la enseñanza, la formación y el aprendizaje o praxis de la apropiación y movilidad de conocimientos, saberes, conceptos, valores y actitudes en un entorno escolarizado situado, valga señalar, en un espacio temporal y contextualmente dado. Y referida tanto al campo didáctico (metadisciplina, diálogo interdidáctico) que sigue analógicamente el movimiento de las disciplinas, comunidades y saberes que lo conforman, allí las didácticas o comunidades disciplinarias; como a las didácticas comparativas y profesionales, la metódica, los paradigmas, los modelos, las reconstrucciones (didácticas), y en general “à peu près la totalité des sciences de l’éducation, une large part de la psychologie, de l’anthropologie, de la sociologie”; campo que, de acuerdo con Chevallard (citado por Didier Carou y otros, 2015) ha de seguir construyéndose, en lo posible, sugerimos, mirando no solo desde el saber y los aprendizajes, sino desde el cristal de la vida, desde la lente del saber para ser (que implica el hacer, más que exclusivamente para hacer); desde las enseñanzas, formaciones y aprendizajes que humanicen a tono con la función de educar, tarea dirigida a formar mejores seres y que pasa*

función de educar y del sentido ético inherente a la educación”, y también la Pedagogía, como “campo reflexivo-operativo en torno al mundo educativo (...), hoy lejana del sentido original que tiene que ver con generar-se oportunidades y capacidades para desarrollar una conciencia amplia que permita esclarecer y brindar orientaciones y acciones para fortalecer los significados y sentidos de la educación, de modo que ésta desarrolle su acción de acuerdo con sus finalidades radicales, más sentidas” (op cit, p. 83).

Enseñar no sería, por ejemplo, un proceso que termine con la intervención en la apropiación de conocimientos; de acuerdo con Arboleda, se trataría de “enseñar educando”, de modo que aquella intervención “propicie escenarios para fortalecer conciencia, entre otras, reflexiva, crítica, meditativa, comprensiva, histórica, edificante”. Tales potenciales configuran una conciencia comprensivo edificante cuando los agentes educativos logran usar sus dotaciones en función de la vida socio-natural, soltando el Mismo y habitando el Otro, para ganar proximidad, para “saber ser otro”, una mejor persona (Arboleda, 1995; 2021, p. 33).

La Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE), inspirada por Arboleda Aparicio, se enfoca en potenciar la formación de seres con capacidad de integrar la unicidad humana y la unicidad socio-natural⁹. Ello es posible, si la educación genera ambientes para ganar actitud “ótrica”, “por la cual el sujeto pone lo mejor de sí en función del otro y lo otro, cuida de la vida entrelazada”; por intervenir en la creación de mayor consciencia de mundo común, por lo que es menester su relocalización en el acto educativo y didáctico.

9 *Entiéndase la unicidad socio-natural como el complejo inescindible de humanos y no humanos, de sociedad y naturaleza. El sentido ético de la educación y de todas las instituciones sociales es, según Arboleda, fortalecer la unicidad humana y la simbiosis humanidad-naturaleza, lo cual, es posible cuando la formación deviene sujetos que cultivan lazos de vida humana y no humana, cuando habitamos el otro y lo otro.*

para usar el conocimiento de cara a construir existencia solidaria con lo humano y lo no humano, “para el desarrollo social y de la vida, participando proactivamente en la cimentación de ámbitos más humanos para sí mismos y para la sociedad.” (Arboleda, 2015, p.2).

Ello no es posible, sin asumir la función de educar, es decir de “fortalecer la formación de conciencia amplia, multidimensional, ahí la comprensivo edificante”, no está presente en los procesos educativos.

Su enfoque comparte con el Radical e Inclusivo la duda propositiva frente a la formación por competencias (De la Herrán, 2021b), como idea homogénea del acto de enseñar. Difiere de la relación pasiva normalizada entre profesor y estudiante como acto de saturación del conocimiento, al recordar que la función de educar ha de ser un acto entre iguales que construya en el educador y el educando una cercanía basada en la alteridad (Levinas, 2001), estableciendo un escenario de vida más digno, que desafíe la perpetuación de desigualdades y facilite la cercanía dentro de los procesos formativos, acercando estos a una educación más humana, en donde se edifica el ser en relación al otro y se evita la actitud de imponer una educación competencial, para el consumo (Arboleda, 2011) medida únicamente por resultados.

Como perspectiva dentro del proceso formativo, la PCE enfatiza el cultivo consciente del pensamiento y la comprensión, facilitando una reflexión que aumente en profundidad y permita en los seres humanos entender la convergencia entre la necesidad de buscar en las raíces de ellos mismos y de sus contextos sociales, generando dinámicas edificantes que permitan replantear los sentidos epistemológicos y configurando así, escenarios más complejos (De la Herrán, 2023). Esto promueve el avance hacia una educación inclusiva y edificante que respeta la alteridad, que permita a quienes la

conozcan o se acerquen a ella, una oportunidad para abandonar supuestos conductistas y buscar oportunidades bajo la función de educar: aportar a los procesos teóricos, estratégicos, metodológicos que sobrepasen el acto de enseñanza -aprendizaje para adentrarse en el sentido histórico, social, cultural, ecológico, político, entre otros que hacen parte de la educación (Arboleda, 2020a).

Pone su acento también en la formación desde una perspectiva compleja, vinculante y enfática en la propuesta de trabajar en la comprensión individual, como ejercicio formativo que involucra la reflexión profunda para avanzar en comprensión (Arboleda, 2022; 2024). Su función, integrada al enfoque Radical e Inclusivo, sobrepasa la intención de priorizar la adquisición de conocimientos basados en actitudes o valores, a pesar de que los integra. Sus bases filosóficas y pedagógicas hacen de la PCE una apropiación de dicha oportunidad para construir y resignificar el conocimiento a partir de la función ética -tanto del educador como del educando, como en el profesor e investigador- permitiéndoles asumirse como seres en desarrollo de reflexiones, acciones concretas y aplicables dentro del proceso de comprensión.

Pensar en la acción no ha de constituir una limitante entre la relación conceptual educación-aplicación, heredada de la tradición anglosajona, más sí implica un proceso de formación interna, donde la reflexión individual y colectiva esté presente para avanzar en los niveles de comprensión y avanzar hacia su fin edificante. Un ejemplo de la interiorización de la PCE es cuando se piensa en la conservación del espacio común no humano, como el medio ambiente, el cual es importante en la relación edificante entre el ser humano y su mundo. Además de otros procesos formativos, que incluyen saberes disciplinares, que buscan su fin reflexivo en aportes para su función comprensiva de construir sentido de vida.



En este mismo sentido y como lo plantea De la Herrán, la PCE ayuda a que el ser se encamine en la vía hacia “la punta del compás”, en donde la conciencia sea la base de los aportes científicos y disciplinares para reflexionar los efectos internos de estos, basados en intención y acción de preservar la vida humana y no humana, es decir sembrando la conciencia ótrica en el ser humano social. Este actuar reafirma el sentido de la PCE como perspectiva que invita a mirar hacia la vida, desde el saber para *ser (ótricos)*, el cual implica el hacer “desde las enseñanzas, formaciones y aprendizajes que humanicen a tono con la función de educar, tarea dirigida a formar mejores seres y que pasa por intervenir en la creación de mayor conciencia de mundo común” (Arboleda, 2020 b, p.31).

La Pedagogía, desde esta perspectiva, ofrece la oportunidad de proponer recursos metodológicos, discursivos, curriculares, metacognitivos y evaluativos que integran y fortalecen las diversas dimensiones del sujeto educable. Como perspectiva se adapta a la singularidad del contexto educativo y del sujeto educable, emergiendo de la realidad del educando y direccionándose hacia la transformación de su entorno. Su presencia es esencia natural, tal como lo es el enfoque Radical e Inclusivo, debido a que a partir de las raíces, tallos y hojas que brotan de lugares inesperados, la PCE facilita en la formación del ser, el asumir la reflexión de las necesidades humanas a la luz de la comprensión de sus oportunidades o sentidos de vida, aportando a la comunicación y a los procesos cognitivos, la función educativa de pensar en sus alcances, aciertos o desaciertos de sus posibilidades aplicables para la humanidad como responsabilidad ética.

Esta aportación también es integradora, al permitir la convergencia con otras pedagogías y enfoques hermenéuticos. A la luz de la pedagogía de la alteridad y del enfoque hermenéutico reflexivo, comparte, como se expresó anteriormente, una

invitación constante a madurar la comprensión que sobrepase la dimensión crítica y se sitúe en la esfera edificante, de cuidado del otro y lo otro, generando la relación pedagógica y de madurez a la que invita el enfoque Radical e Inclusivo.

Asumir la PCE, Según Ortega (2014), es esencial como proceso para reconocer y acoger al sujeto educable en su contexto, además de incidir en su desarrollo integral, evitando la ausencia del contexto-situación como manifestación parcial en la acción educativa. En otras palabras y avanzando en dilucidar los aportes de la PCE frente a los niveles de comprensión, se trae a colación la afirmación de Herrán (2013), que a su vez refleja el énfasis de este aporte, el cual se centra en la importancia de pasar de la transición del “aprender haciendo” (Dewey, 1938/1981; Freire, 1972) como nivel inicial, al paso hacia un ‘aprender haciéndose’ y un ‘aprender descubriéndose’, aplicable tanto a la formación de profesores, alumnos, -invitados a ser educadores y educandos- al tiempo que integra a otros actores educativos como gestores, padres, medios y políticos.

En este contexto, ‘hacerse’ y ‘descubrirse’ son procesos equivalentes a tomar conciencia de lo que cada ser humano es existencial y esencialmente, profundizando en una educación que no solo transforma el conocimiento, sino también la esencia del ser humano en su totalidad, lo cual incluye su comprensión como parte del proceso, tal como lo propone la la PCE. Es en este punto donde la Pedagogía se encuentra con la ética como filosofía primera, y con la filosofía, campos que proporcionan herramientas para interrogar el significado y el propósito de nuestra existencia (Nussbaum, 1997). La educación, que desde la PCE tiene como función más noble “educar”, representa el vehículo que facilita este tipo de indagación individual, personal y compartida, la cual fomentan la construcción de una sociedad entrelazada, vinculante, más justa, equitativa

y sostenible. Su visión de la vida como “el conjunto interminable de formas y entidades que componen el pluriverso” (Escobar, 2012), sugiere que la educación tiene la responsabilidad de promover el bienestar humano y preservar el valor de la diversidad de la vida en todas sus manifestaciones.

Educar desde la conciencia: el despertar de la pseudoeducación hacia la educación plena

El conocimiento, en sí mismo es una acumulación adquirida, incluso desde que nacemos, por esta razón su carga de egocentrismo es para todos un problema universal que inicia en uno mismo y ha de trabajarse desde la formación del ser humano (De la Herrán y Rodríguez-Herrero, 2024). Su desarrollo se normaliza bajo acciones, teorías, conversaciones que son aceptados de manera personal desde el acuerdo social, el cual se permea de parcialidad bajo ideales internacionales que promueven una vida de bienestar superficial, generando o ampliando grietas que son ignoradas y están presentes en nuestra sociedad y educación bajo ismos o innovaciones aparentes.

¿Por qué seguir ignorando las grietas educativas de nuestra sociedad?, Si la educación de los sistemas demuestran una demanda hacia el filantropocapitalismo con fines mercantiles y en ella, se sitúan los problemas que aquejan al ser humano?, ¿es posible que la idea del desarrollo mediante la educación esté generando efectos adversos?, ¿anhelamos incorporar novedades, crisis, autocríticas, etc., o solo estamos abiertos a escucharnos a nosotros mismos, ingiriendo los mismos nutrientes (o toxinas) afines?, ¿deseamos conocer o educarnos para la vida? Continuar por el camino de una pseudoeducación desarrollada en el error implica la interiorización de una reflexión rutinaria, un razonamiento condicionado superficial, atado a las costumbres condicionadas (Kant, 1985). Asumir esta actitud refleja cuán lejos se está de la conciencia o

quizá, explica la razón de haber normalizado la “conciencia” como condición parcializada de la filantropía, cargada del recurso del ego en los discursos, los cuales interceptan o reproducen otros intereses, bajo el crecimiento de ideales democráticos, de justicia, valores, emociones, equidad, inclusión, respeto y muchos más carentes de esencia.

Investigar desde el enfoque radical e inclusivo representa una oportunidad de cuestionar la influencia del egocentrismo en nuestros sistemas educativos y sociales: adentrarse en el estudio de disciplinas, valores, competencias, enseñanzas, saberes, acciones de la vida, tradiciones o convencionalismos. Como enfoque abre la puerta del camino de la conciencia (De la Herrán, 1995) para adentrarse en una compleja comprensión del desarrollo profundo de la conciencia sobre el ego. En su desarrollo, la Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE), aporta a la formación de madurez individual y social avanzando en su aplicación en la vida, permitiendo establecer vínculos a partir del cuestionamiento reflexivo de fijismos, imposiciones, conformismos, fanatismos, adoctrinamientos, de la inmadurez humana, reflejada en sistemas institucionales, educativos o familiares.

Se involucra en este proceso la autoformación en relación al otro, como oportunidad de establecer un vínculo óptico para erradicar el ego desde las raíces, que ya han brotado con deficiencias educativas, prácticas y sociales. Su acumulación es lo que quizá, en Occidente se ha comprendido como educación, rodeada de enseñanzas, saberes y herencias clásicas tergiversadas para adoctrinar con un fin filantrópico, bajo el monopolio del temor a la pérdida. De esta manera, los sistemas educativos actuales, al mezclar objetivos internacionales, nacionales, ideológicos y religiosos, a menudo perpetúan formas de pseudoeducación en

lugar de centrarse en necesidades educativas universales.

Partiendo de la complementariedad entre el enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo Edificadora, la educación podrá incluir fundamentos, teorías, prácticas que provienen de otras fuentes, sean de Oriente, Asia, entre otras, que complementen lo incompleto, que aporten a la conexión con el otro desde la enseñanza, la educación, el currículo, la formación y la Ciencia Pedagógica. Su inclusión es la oportunidad para que otras fuentes del conocimiento emerjan para reconocerse como parte de la edificación de la complejidad educativa. En ella, el saber de cultural de comunidades indígenas, campesinas, afrodescendientes y de otros orígenes, tienen lugar para aportar hacia el avance de una fundamentación epistemológica de esta Ciencia de la educación, brotando el llamado del surgir de un cuarto paradigma complementario.

Su inclusión en la educación consciente apertura una vida humana, social y profesional que normalice temas radicales y edificantes que fortalecen la autocrítica, la reflexión y la comprensión como son: la Pedagogía prenatal, Pedagogía del amor, Pedagogía de la muerte, entre otros, en su sentido universal. Desde sus fundamentos científicos y las propuestas que desde estos se hacen, el desarrollo de contenidos, metodologías (Hashimoto, 2013), propuestas prácticas, creatividades, aportarán a sobrepasar el adoctrinamiento del mensaje (Arboleda, 2011; 2019) para preservar en cada individuo, su sentido de alteridad universal. Como oportunidades educativas edifican desde la comprensión consciente para ver lo ignorado, reflexionar las limitaciones y recordar la humildad de un mundo universal, pluriverso en el cual todos aportan desde su compromiso evolutivo.

La investigación desde el Enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE)

Basado en experiencias de investigación (Franco Llanos, et al., 2024; 2023a; 2023b), como también recomendaciones de algunas bases de la investigación radical (Rodríguez-Herrero, 2022) y desde la PCE, se han encontrado resultados que reflejan el avance hacia el despertar del ser humano y la reorientación educativa a partir de estas dos propuestas teóricas que aportan a la Pedagogía.

Se elucidan a continuación algunos de los avances que demuestran su pertinencia como posibilidad de apertura para normalizar la conciencia en la educación. Entendida como un desarrollo interno que transita del ego a la conciencia como ejercicio de autoconocimiento, la conciencia fomenta el crecimiento personal y profesional, despojando a los individuos de su ego para alcanzar una vida menos egoísta, subjetiva y competente frente a necesidades personales y del entorno. Esta visión contrasta con la educación habitual que, como menciona Ingenieros (2000), se sitúa en una zona intermedia y mediocre, lejos de la plena conciencia y la madurez.

Más allá de la recolección de datos, estos enfoques permiten a la investigación educativa lograr una cercanía con las comunidades, pues albergan en sus propuestas una sensibilidad perceptible al describir sus intenciones. Tanto el enfoque radical como la PCE, logran empatizar con las necesidades más esenciales del ser humano, facilitando una conexión educativa y una científicidad pedagógica que residen en la esencia misma de los seres humanos, por lo tanto, posibilitan la emergencia de los *no datos*, de lo silenciado, de los *no resultados* o los conocimientos ocultos que se comparten al percibirse la sensibilidad de estos enfoques de investigación. Las bondades de investigar un tema radical y edificante conectan con



las personas y comunidades desde el primer momento, ante la necesidad de revisar los hechos, las imparcialidades y los sucesos condicionantes heredados de sus tradiciones, que han obstaculizado la apertura mental o su profundización al autoconocimiento. Esta realidad, como coincide Kant (1985) y Habermas (1997), es el reflejo de que, a pesar de muchos errores e inconformidades, aún hay mucho por aprender, lo que a su vez revierte en la apertura como posibilidad de cambio del cambio.

Entonces, ¿qué hacer con estos *no resultados* y con los ismos con los que se identifican a estas personas y comunidades? ¿Cómo proporcionar la oportunidad de avanzar hacia el cambio del cambio, enfrentando las crisis, autocríticas y las propias necesidades humanas de abandonar el condicionamiento y la reflexión rutinaria para resurgir hacia un despertar de la conciencia? Es aquí donde estas propuestas fundamentan el sentido más profundo de la formación desde la conciencia, debido a que reducen el miedo, la confusión y posibilitan el aumento de la racionalidad reflexiva, de la comprensión consciente y edificante, trasminando la confianza de sentir el proceso de cambio como algo propio y no impuesto, que conecta con la esencia natural de la educación, que es el producir vida, existir para dar vida y generar con ella, una visión amplia y convergente.

Más allá de los modelos pedagógicos y de la importancia de rastrear las tradiciones educativas que han permeado la mente, las acciones y el actuar de las comunidades, son inmensas las posibilidades que se abren con estas propuestas en la investigación en materia de socialización y enriquecimiento comunicativo entre personas y profesionales. Desde su oportunidad formativa, la investigación se abre ante una oportunidad dialógica, etnográfica y de investigación-acción, entre otros tipos cualitativos, comenzando a reflexionar a la luz de los datos reflejados, compartiendo percepciones o información que

antes eran parciales o desconocidas a causa de la parcialidad y superficialidad investigativa. Sus fuentes parten de la limitación en la visión o la miopía tanto de los investigadores (profesorado, estudiantes) como el de las comunidades o personas que participaban en la investigación.

En este sentido, los constructos Radical e Inclusivo y Comprensivo Edificante, ofrecen una luz frente a la oscuridad. En cuanto a su fundamentación metodológica facilita la recolección de información, permite a los implicados la apertura de darse al otro para sobrepasar barreras y establecer contacto de interacción y comprensión entre investigadores y comunidades. Esta interacción avanza hacia la comunicación profunda, permite a los investigadores empatizar con las vivencias y necesidades de las comunidades, promoviendo una revisión crítica y consciente de las tradiciones o creencias que han limitado el desarrollo y la apertura mental para ver resultados o analizarlos. Así, se crea un espacio para la autocrítica y el cambio del cambio, donde el hecho mismo de existir en la interacción presupone modificaciones frente a los ismos y condicionamientos (hegemónicos, culturales, religiosos, entre otros) que han perpetuado la inercia y la rutina de una visión superficial o no edificante.

Para las comunidades campesinas, indígenas y afrocolombianas presentes en este mundo de mundos, el abordaje de estos aportes resurge y permite la incursión de aspectos sensibles y humanos de su vida. Es claro que dentro de cada persona que hace parte de una comunidad existe un universo interno por explorar, complejo e interconectado entre ideas, sentires y necesidades. Partiendo de estas bases comunes del ser humano y de la vida entrelazada, la empatía y el pensamiento por el otro o los otros se convierte en un motivante de unión, de proximidad de actitud "ótrica", desde el cual se pueda compartir una idea, visión,



perspectiva o enfoque que permita “alzar la voz” frente a injusticias, limitaciones, necesidades, pareceres o discordias que residen en la vida humana, porque aunque estén presentes en la oscuridad del silencio, es responsabilidad ética de los humanos ser inclusivos y aportar al bienestar de la vida como parte de su educación.

El reflejo de esta inclusión en las personas, las comunidades o investigadores que tienen entre sus referentes al enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo Edificadora, será importante desde el momento en que escuchen al otro, al asumir la apertura como acto desinteresado de recibir, conectar, reflexionar y edificar desde un esfuerzo por comprender al otro y a los otros en sus contextos. De esta manera, más allá de la parcialidad de un espacio geográfico, los territorios han de comprenderse como tierra física, espiritual, biológica donde habita la esencia y sentido de vida integrada, por lo tanto su saber es conocimiento que integra la humanidad y contiene significado y sentido educativo.

Rescatarlo y reflexionar a partir del mismo en conjunto hace de la educación acción reflexiva, no limitada únicamente a los espacios formales, no formales o informales para educar. Es bajo esta premisa que los enfoques se activan en su función Radica, Inclusiva y Edificadora, permitiendo una convergencia que nutra la mirada de aspectos radicales, grietas, o raíces que permitan minimizar los errores presentes en la humanidad y que afectan a la educación de la humanidad. Este senti-pensar-actuar pedagógico, basado en la conciencia y fundamentado en saberes otros, ahí los ancestrales, y en diversas posibilidades o alternativas teóricas, permitiría un despertar orientativo y edificante al construirse en la relación comunicativa con el otro.

Basados en la idea de Confucio “Ocupa siempre tus pensamientos con la educación” (Confucio, 1969) presente en el enfoque Radical e

inclusivo, permite la apertura de un espacio que invita a profundizar en el despertar, el deseo de abandonar el empeoramiento y avanzar hacia la evolución. En complemento a la función de educar a partir de la PCE, permite para ambos actores de la investigación, tanto la identificación como la desidentificación en la investigación, el entregarse al desconocimiento para edificar. Asumir esta actitud en la investigación afianzaría las bases formativas de la educación consciente al tiempo que evitaría prejuicios, apegos, creencias, apariencias, imposiciones, condicionamientos, modelos, actitudes, convencionalismos o predisposiciones que están presentes en cada persona y cada comunidad, pero que por diversas razones, se mantienen calladas, permitiendo el surgimiento de raíces que confunden, tergiversan o estancan la edificación de otras raíces, tallos, flores y frutos consistentes.

El resultado de adentrarse en las raíces y de edificar desde la comprensión consciente es una oportunidad que resulta de la reflexión. Desde ambas propuestas aplicadas en la investigación educativa, se ha permitido identificar desde sus resultados las denuncias, silencios, injusticias y violencias, como también los deseos y sentires de las personas y de las comunidades que aun requieren ser estudiados. Estos reflejan inseguridades y algunas necesidades humanas que requieren ser atendidas por la educación. Como enfoques de la Pedagogía, cumplen completamente con invitación a la apertura y convergen con otros paradigmas, como el positivista o el socio crítico, sin embargo, van más allá de los mismos porque se adentran en la fundamentación reflexiva, consciente y se basan en la naturaleza del ser, lo que permite edificar en los espacios de encuentro desde un saber que se media en beneficio de todos.

Como enfoques que aportan a la Pedagogía, no buscan una educación que sume capas, como se estructura una cebolla, más si las abre para



ayudar al educador y educando en el proceso de formación que acompaña la apertura en conciencia, logrando enfrentar situaciones personales y sociales para avanzar hacia el despertar de una vida en la cual se presente evolución humana. A continuación, se presenta de manera orientativa una de las propuestas que

pueden guiar el avance formativo en los procesos de profundidad de conciencia y complejidad a partir de ambos aportes. Estos pueden asumirse desde la investigación, desde la formación del profesorado o desde la apropiación ética del profesorado en su vida diaria, orientando su actuar profesional con un sentido pedagógico.

Tabla 1. Propuesta de escalera formativa- autoformativa de profundización en conciencia, a partir de la integración del enfoque Radical e Inclusivo y la (PCE).¹⁰

NIVELES DE COMPLEJIDAD	PROCESO FORMATIVO	NIVELES DE PROFUNDIDAD DE CONCIENCIA	OBJETOS DE OBSERVACIÓN O DE ESTUDIO	FINALIDADES PRINCIPALES	PCE Y ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO
Nivel 1: Observación reflexiva de la enseñanza	Observación y reflexión inicial sobre la práctica educativa	Exterior	Alumno, currículo, planificación, metodología, aprendizaje, instrucción, formación, evaluación	Conocer y evaluar la enseñanza y lo relacionado con ella	Introducción al entendimiento de la educación como un proceso bidireccional que fomenta la empatía y la conexión inicial con las comunidades educativas
Nivel 2: Análisis reflexivo, autoobservación, autoanálisis	Análisis crítico de la práctica docente y sus interacciones	Interior de lo exterior	Actuación docente, análisis de interacción, pensamiento del profesor, decisiones, sentimientos, emociones	Comprender la comunicación didáctica	Enfoque en la autoevaluación y autoconocimiento para mejorar la práctica educativa, fomentando la introspección y la empatía hacia los estudiantes y sus contextos

¹⁰ Los niveles en -1,-2,-3,-4 han de entenderse como el proceso en espiral, en el cual se retorna a sí mismo para retomar la función autoformativa (que involucra el autoconocimiento) para profundizar y avanzar en conciencia.



Nivel 3: Indagación e investigación de la enseñanza en su contexto	Investigación y reflexión sobre la práctica educativa en su contexto	Exterior de lo interior	Investigación de la enseñanza, reflexión, colaboración y evaluación, autoevaluación, deliberación	Innovar y mejorar la enseñanza	Investigación-acción y etnografía educativa que permite una conexión profunda con las comunidades, identificando sus necesidades y realidades para proponer mejoras significativas
Nivel -1: Desempoderamiento	Análisis de prácticas educativas egocéntricas y limitantes	Exteriorizante	Condicionamiento, identificación, hábitos egocéntricos, inmadurez	Disolución o pérdida de malas praxis	Crítica y análisis de prácticas que perpetúan la desigualdad y la exclusión, promoviendo un cambio hacia una educación más inclusiva y equitativa
Nivel -2: Interiorización didáctica	Profundización en el autoconocimiento y la reflexión didáctica	Interior de lo interior	Conciencia aplicada, egocentrismo (personal y colectivo) y sus efectos, madurez personal, autoconocimiento, etc., analizados desde el exterior	(Trans) formarse edificando, para pasar de la enseñanza a la función educativa basada en la Ciencia.	Reflexión profunda y autocrítica para el desarrollo personal y profesional, promoviendo una educación consciente y edificante que promueva el cambio del cambio desde la reflexión Pedagógica.
Nivel -3: No-acción consciente	Práctica de la meditación y la observación reflexiva sin intervención directa	Vector de lo interior	Observación meditativa, silencio, retirarse, dejar fluir	Hacer sin acción (wu wei) y con conciencia (Lao zi, Huang di, Rousseau, Kant)	Integración de prácticas meditativas y de mindfulness en la educación para fomentar un ambiente de aprendizaje consciente y sereno



Nivel -4: Crecimiento en conciencia	Desarrollo del ser a través del autoconocimiento y la experiencia vivida	Centro de lo interior en lo exterior	Cuerpo, mente y ser, autoconocimiento desarrollado desde la experiencia de ser uno mismo	Ser, meditación integrada a la vida (sin fin en sí misma) que permita el cambio del cambio tanto interior como exterior.	Profundización en la auto-conciencia y la conexión con el entorno para una educación que promueva el desarrollo consciente del individuo ótrico, con visión pluriversa, universal que integre en el cambio del cambio a su comunidad
--	--	--------------------------------------	--	--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de “La escalera formativa: enfoques o procesos formativos, por su profundidad de conciencia o complejidad” en De la Herrán (2014a).

Conclusiones

A la luz de la discusión anterior, desde la perspectiva del enfoque Radical e Inclusivo de la educación y la Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE), podemos extraer varias conclusiones que destacan la oportunidad de formar desde la conciencia.

En primer lugar, cada comunidad rural incluye saberes y conocimientos que, aunque no están documentados formalmente, tienen un valor formativo significativo. Estos saberes no son simplemente información acumulada, sino la expresión viva de experiencias y prácticas transmitidas a lo largo de generaciones. El mayor problema educativo de nuestras comunidades rurales es que sus saberes sean ignorados o subvalorados por los sistemas educativos formales, lo que conlleva a que sus potenciales conocimientos, de la mano de la Pedagogía, puedan impactar profundamente en la educación de sus comunidades, transformando vidas y mejorando la educación desde su parte más humana (de la Herrán & Sabbi, 2021).

En segundo lugar, los contextos educativos son complejos y enfrentan realidades difíciles, marcadas por violencia, dificultades económicas, o de la falta de alcance de las políticas educativas para atenderlos. Estas realidades reflejan la inmadurez de los sistemas que, a menudo, funcionan más desde el ego institucional que desde una conciencia pedagógica plena. Por esta razón, el enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE) se presentan como una oportunidad para abrir la mirada, escucharse, acompañarse y actuar frente a las necesidades autoconocimiento identificadas, como también en su entorno. Posicionarse desde estos enfoques permite aumentar el alcance en la mirada, observando críticamente y vinculando a la reflexión las constantes deficiencias sistemáticas, como ejercicio de apropiación hacia una vida más inclusiva, adaptada a las realidades locales.

En tercer lugar, se puede afirmar que el enfoque Radical e Inclusivo y la PCE convergen en trabajar la científicidad de la Pedagogía, abriendo una puerta que invita a adentrarse en la formación y la conciencia como parte esencial del ser. Esto

sitúa a la didáctica no como una metodología, sino como una función que se preocupa por el estudio de la Pedagogía al aportar bases para una educación humanizada, que va más allá del “enseñar educando” y promueve el “saber ser otro”. Desde esta apertura científica, la Pedagogía avanza en cumplir su función de construir vida consciente, facilitando la empatía y la comprensión intercultural (de la Herrán Gascón, 2016) como partes elementales para el avance científico: ayudar a mejorar la vida. La educación, en este proceso, se convierte en un eje transformador que desafía el egocentrismo y fomenta una conciencia más amplia y ética, por esta razón, la apertura a incluir conocimientos y prácticas culturales, de tradiciones o de otros continentes, es una oportunidad reflexiva para edificar a partir de la construcción basada en el desconocimiento.

En cuarto lugar, partir de la fundamentación del enfoque Radical e Inclusivo y de la Perspectiva Comprensivo Edificadora, responsabiliza al ser humano a asumir su responsabilidad educativa, facilitando en su proceso formativo el trabajo consciente como parte del cambio del cambio. Esto permite asimilar las limitaciones competenciales que surgen en la educación y que han permeado a estas comunidades, forzándolos a una adaptación impuesta que pone en juicio sus derechos. Estando inmersos en la realidad del contexto, surge desde estos fundamentos teóricos la acción consciente de retomar la ruta o cosechar nuevas raíces, trasladando saberes inter, trans o disciplinares que reduzcan los efectos de la polarización fragmentaria de los imperativos funcionales y competenciales. Este proceso de autoeducación, como describe Gadamer (2001), Herrán (2018; 2022) y Arboleda (2011; 2020a; 2020b), entre otros (De la Herrán, et al., 2019; Franco-Llanos y Serrano-Manzano, 2020), es fundamental para evitar acciones no reflexionadas y superficiales, que son causa de errores miopes en nuestras sociedades y profesiones.

Como un quinto punto, se reconoce que la investigación basada en estos fundamentos, asume una esencia didáctica y pedagógica consciente, que implica a la persona en su totalidad y en sintonía con lo óptico, sea humano o no humano. Como enfoques facilitan la autoformación como reflejo de la expresión, escucha de ideas, conocimientos, emociones y percepciones que independientemente de su posición social o académica, funcionan como proceso formativo facilitador para una profundización consciente con el otro, superando límites y abandonando sesgos normalizados. La discusión generada por el enfoque Radical e Inclusivo sobre el cambio del cambio, promueve en investigadores (teorías, métodos, técnicas e instrumentos, reflexiones de análisis) o en las personas una transformación formativa en el proceso de investigación, educando con el ejemplo de profundizar en conciencia como acto imperceptible, donde cada persona se nutre en, durante y después de la comunicación o el contacto con los demás, estableciendo educabilidad vinculante en los procesos formativos y alejados de adoctrinamiento (Taylor, 2017).

Es inaceptable que la adoctrinación, disfrazada de verdad o educación, forme parte oculta de los currículos en cualquier sistema educativo (Cornbleth, 1984). Una educación basada en la conciencia está orientada hacia la apertura, a través de la autoeducación profunda del educador. La conciencia de la adoctrinación nos permite comprender mejor la educación plena o completa, basada en la conciencia y la competencia humana y social (de la Herrán & Sabbi, 2021). Por lo anterior, se hace necesario que tanto investigadores como estudiantes en formación, aporten a la Pedagogía desde estos u otros enfoques existentes, que en el desconocimiento o la ausencia de universalidad, se esconden en la parcialidad del conocimiento humano. Es por esto que la humildad y la apertura de las capas de la cebolla, son necesarias para



ir al centro o quizá, volver a sembrar raíces que edifiquen un proceso evolutivo mediante la educación, donde se abandone la superficialidad Pedagógica o la falsa conciencia y se permita el emerger de paradigmas que renueven la epistemología de la Pedagogía.

La educación, así concebida, se convierte en un proceso formativo interminable que lleva hacia la apertura y la complejidad de la conciencia (de la Herrán Gascón & Muñoz Diez, 2002), contribuyendo a una sociedad madura, donde tenga lugar la etapa prenatal como parte esencial de la educación del ser humano, el estudio de la muerte y la universalidad como reflejo de una vida no fragmentada.

Para dar sentido de vida a los temas radicales en la educación consciente, hay que ir más allá de la percepción visual que orienta la educación actual, para dar paso a la integración del enfoque Radical e Inclusivo y la Perspectiva Comprensivo Edificadora (PCE), donde ambas propuestas hacen su aporte en el proceso de interiorización en la educación. La posibilidad de viaje enfocado hacia la apertura de la conciencia sobrepasa la unicidad humana (entre humanos) e integra la socio-natural (incorpora a lo humanos con lo no humano). Su integración permite explorar más allá de las fronteras del conocimiento, prestando atención a las relaciones o conexiones que no se ve ni se demandan, lo que permite enriquecer las parcialidades presentes en la teoría y la práctica educativa.

En cuanto a la pérdida del ego para avanzar hacia una vida más consciente, esta propuesta presenta un proceso que no es lineal y se percibe más en espiral imperfecto, con conexiones que se generan entre la reflexión superficial y la interiorización comprensiva que edifica, a modo de viaje entre pluriversos (apertura a diversas maneras de conocer y ser en el mundo, rechazando la imposición de una única forma de ver las cosas como la verdad absoluta), con avances (aciertos-errores), retrocesos,

de a poco y con otros, como oportunidad para formar desde la conciencia el respeto por las diferencias culturales, epistemológicas y ontológicas mientras se dignifica al hombre social, en relación a la naturaleza como unidad inescindible en la educación.

Referencias bibliográficas

- Agudelo, C. (2019). Paradojas de la inclusión de los afrodescendientes y el giro multicultural en América Latina. Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 16(2), e37746. <https://dx.doi.org/10.15517/c.a..v16i2.37746>
- Apple, M. W. (1996). Cultural politics and education. Teachers College Press.
- Arboleda, J. C. (1995). *Ser persona en el mundo de hoy*. Editorial Lei, Santiago de Cali
- (2011). *Competencias pedagógicas: Conceptos y estrategias*. Editorial Redipe.
- (2015). *El currículo desde la pedagogía comprensivo-edificadora*. Revista Boletín Redipe, 22.
- (2017a). *Pedagogía comprensiva edificadora: Hacia un nuevo modelo educativo*. Editorial Académica.
- (2017b). *Formación para la vida: De las competencias a la comprensión edificadora*. Revista Boletín Redipe, 4(12), 7–19. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/300>
- (2019). *Pasivos y desafíos en la educación. Para una inclusión comprensivo edificadora*. bol.redipe, 8(4), 17-3. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/721>
- (2020a). *Educación para la evolución humana y de la vida*. Revista Redipe, 9(6), 51-65. <https://redipe.org/wp-content/uploads/2021/04/Tomo-xxv-el-covid->

[y-los-actos-de-enseñar-y-educar_compressed.pdf#page=16](#)

- (2020b). *Hacia una didáctica comprensivo edificadora*. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán Gascón y M. C. Domínguez Garrido (Coords.), *Hacia una didáctica humanista* (pp. 389-460). REDIPE-UNED.
- (2022). *El legado de nuestros mayores, formación y praxis pedagógica*. *Revista Boletín Redipe*, 11(08), 15–26. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i08.1865>
- (2024b). *Formación de subjetividad y soberanía desde una perspectiva pluriversa*. *Revista bol. Redipe*, 13(5), 16-19. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2122>
- (2024c). *Las prácticas reflexivas en la educación: una perspectiva pluriversa y comprensivo edificante*. En: Touriñan, J. M.: *Pedagogía y educación en perspectiva mesoaxiológica*, Tomo 18. Editorial Redipe- Universidad de Santiago de Compostela.
- Arboleda, J.C. y Gil, Claros, M. (2022). *La ética frente al otro como aprendizaje. Importancia de Lévinas en la educación*. *bol.redipe* [Internet]. 11(10):15-29. Available from: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1891>
- GilBall, S. J. (2003). *Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad*. *Revista Educación y Pedagogía*, 37, 87–104.
- Ball, S. J. (2012). *Global education Inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Buda (1997). *Dhammapada o las enseñanzas de Buda*. México: FCE.
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: Hacia un marco de inclusión*. Washington, DC: Banco Mundial. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5963>
- Comisión Europea, Von der Leyen, U. (2021). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una visión a largo plazo para las zonas rurales de la UE: hacia unas zonas rurales más fuertes, conectadas, resilientes y prósperas antes de 2040*. COM (2021) 345 final.
- Confucio (1969). *Los libros canónicos chinos*. Bergua
- Cornbleth, C. (1984). *Beyond hidden curriculum?* *Journal of Curriculum Studies*, 16(1), 29-36. <https://doi.org/10.1080/0022027840160105>
- Cummings, A. L., & Murray, H. G. (1989). *Ego development and its relation to teacher education*. *Teaching & Teacher Education*, 5(1), 21-32. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(89\)90016-4](https://doi.org/10.1016/0742-051X(89)90016-4)
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- de la Herrán Gascón, A. (1998). *La conciencia humana*. San Pablo.
- (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Ciencia 3.
- (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. [Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/3794/1/T20136.pdf>

- (2003). *El siglo de la educación: Formación evolucionista para el cambio social*. Hergué.
- (2011a). *¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica?* En A. Medina, A. de la Herrán y C. Sánchez (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado* (pp. 117-152). Ramón Areces. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/masallaprofreflex.pdf>
- (2011b). *La madurez institucional como constructo pedagógico*. En E. Sebastian Heredero y M. Martin Bris (Eds.), *Transferencia del conocimiento a partir de prácticas educativas en los contextos español y brasileño*. Universidad de Alcalá.
- (2013). *Un enfoque radical e inclusivo de la formación*. *Revista Digital de Educación*. Observatorio Regional sobre la Formación Docente, 1, 7-128. Fundación Archipiélago. Buenos Aires. ISSN: 2347-0577. <http://www.archipelago.org.ar/revista.html>
- (2014a). *Enfoque radical e inclusivo de la formación*. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num2/art8.pdf>
- (2014b). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Tecnos.
- (2016). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse. <http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/24>
- (2017). *¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada?* En A. Medina, A. de la Herrán y M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores*. Madrid: UNED. Recuperado de <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>
- (2018). *Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber*. Edições Hipótese. <https://goo.gl/owwaW4>
- (2021b). *Más allá de la Pedagogía de la gallina*. A propósito del marco competencial LifeComp. *Cuadernos de Pedagogía* (528), 130-135. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Inicio.aspx>
- (2022). *Bases para un sistema pedagógico radical e inclusivo. ¿Irrupción de un nuevo paradigma? Práctica Docente*. *Revista de Investigación Educativa*, 4(8). <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.197>
- (2023). *¿Mas allá de la educación basada en la conciencia?* *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 99-109. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1956>
- de la Herrán Gascón, A. y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- de la Herrán Gascón, A. y Sabbi, C.R. (2021). *¿Por qué la educación universitaria no es la educación superior? Una mirada radical e inclusiva*. *Imagens da Educação*, 11(2), 30-45. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.55815>
- de la Herrán-Gascón, A., y Rodríguez-Herrero, P. (2024). *Indoctrination and Education: Considerations From the Radical and Inclusive Approach for Teaching* (Trans. A. de la Herrán-Gascón & P. Rodríguez-Herrero). *Revista Electrónica Educare*,

28(1), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18486>

de la Herrán-Gascón, A., Rodríguez, P., & Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, (385), 201-226. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>

de la Herrán-Gascón, A Rodríguez Herrero, P., & Miguel Yubero, V. D. (2024). ¿Más allá de la Death Education? Un estudio sobre sus tradiciones epistemológicas. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183–204. <https://doi.org/10.14201/teri.31511>

Dewey, J. (1938/1981). *The influence of Darwinism on philosophy*. In: J. J. McDermott (Ed.), *The philosophy of John Dewey*, Vols. 1 & 2 (pp. 31–41). Chicago: University of Chicago Press (Original work published 1938) Diker, G., & Terigi, F. (2005). *La formación de maestros y profesores*. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, A. (2012). *Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso*. *Revista de Antropología Social*, 21, 23-62. <redalyc.org/pdf/838/83824463002.pdf>

Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Foucault, M. (2018). *La sociedad punitiva*. Madrid: Akal.

Franco Llanos, S. ., & Serrano Manzano, B. F. (2022). *Tendencias del Currículo en Educación Superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado*. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*,

4(8). <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.198>

(2023a). *Educación artística y cartografía social: Aporte pedagógico integrador para el modelo escuela nueva*. *Revista Boletín Redipe*, 12(6), 110-127. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i6.1977>

Franco Llanos, S., Lozano, S. M. B., Gómez, L. K. R., & Agudelo, D. J. B. (2023b). *Viajando al corazón de la montaña para conocer el lenguaje Embera*. *Revista Boletín Redipe*, 12(12), 75-80. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i12.2057>

Franco Llanos, S., Bedoya Lozan, S. M., Bejarano Agudelo, D. J., & Ramírez Gómez, L. K. (2024). *Cuentos infantiles en Embera: estrategia para la preservación de la lengua y la Identidad cultural en la educación propia*. *Revista científica Quantica*, 3(1), 44–63. <https://doi.org/10.56747/rcq.v3i1.52>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1972). *Education: Domestication or Liberation?* *Prospects*, 11(2), 173-181.

Giroux, H. (2016). *La pedagogía crítica en tiempos oscuros de Henry Giroux*. Obert, G. y Eliggi, G. (Traductoras). *Praxis Educativa*, 17(2), 13-26.

Habermas, J. (1997). *La idea kantiana de paz perpetua*. Desde la distancia histórica de doscientos años. Isegoría. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1997.i16.184>

Hashimoto, E. E. (2013). *Un enfoque metodológico alternativo para investigar en educación*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.



- Ingenieros, J. (2000). *El hombre mediocre*. Elaleph.com. <http://upcndigital.org/~ciper/biblioteca/Lecturas%20tempranas/Jose%20Ingenieros%20-%20El%20hombre%20mediocre.pdf>
- Kant, I. (1985). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid. Espasa-Calpe.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. Orión.
- Lao Tse. (1983). *Tao te ching*. Orbis.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme S.A.U.
- Levinas, E. (2001). *La huella del otro*. Taurus.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept*. Duke University Press.
- Mesa, M. (2019). *La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Mignolo, W. D. (2000). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton University Press.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Anthropos.
- Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. A/RES/70/1. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
- Ortega, P. (2014). *Educación en la alteridad*. En Colección Iberoamericana de Pedagogía de la Alteridad, Tomo 1. Edit. Redipe. <https://doi.org/10.15581/004.27.494>
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social*. Journal of World-Systems Research, 6(2), 342-386.
- Taylor, R. M. (2017). *Indoctrination and social context: a system-based approach to identifying the threat of indoctrination and the responsibilities of educators*. Journal of Philosophy of Education, 51(1), 38-58.
- Smith, L. T. (2006). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.