

REVISTA BOLETÍN REDIFE: 15 (4) ABRIL 2026 ISSN 2256-1536  
RECIBIDO EL 8 DE NOVIEMBRE DE 2025 - ACEPTADO EL 11 DE FEBRERO DE 2026

# Más allá del Currículo: Hacia un cambio de Paradigma Pedagógico Radical e inclusivo

## Beyond the Curriculum: Towards a radical and inclusive Pedagogical Paradigm Shift

### **Agustín de la Herrán Gascón**

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

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

### **Rodrigo Ferrer García**

Centro Universitario de Educación ESCUNI

(Adscrito a la Universidad Pontificia de  
Salamanca)

<https://orcid.org/0000-0001-5407-3158>

### **Fernando Antonio Ramón Domínguez**

Departamento de Pedagogía

Universidad Autónoma de Madrid

<https://orcid.org/0009-0009-2451-3680>

### **Resumen**

La cuestión curricular ha recuperado centralidad en el debate educativo internacional. Exige revisar los modelos que orientan la práctica pedagógica y clarificar las direcciones posibles

de la educación contemporánea. En este contexto, se vuelve necesario analizar la diversidad de enfoques que configuran el campo y explorar sus potencialidades para ampliar lo educable. El objetivo del artículo es presentar una lectura teórica amplia que sitúa el enfoque

radical e inclusivo dentro del campo curricular contemporáneo, clarificando sus fundamentos, su genealogía y su capacidad para ampliar lo educable en diálogo crítico con las tradiciones vigentes. El análisis esclarece por qué este enfoque constituye una vía fecunda para reorganizar el currículo desde una comprensión más compleja, consciente y humanamente significativa de la educación.

El estudio adopta una metodología ensayística, genealógica y analítico-interpretativa, centrada en la reconstrucción crítica de las principales racionalidades curriculares y en la exploración del lugar que ocupa en ellas la dimensión radical de la educación. Se distinguen sus fundamentos epistemológicos, ontológicos, axiológicos y metodológicos, y se examina su alcance para mostrar cómo han configurado límites y posibilidades para ampliar la comprensión de lo educable.

El análisis revela tensiones persistentes entre modelos orientados al rendimiento, aproximaciones dialógicas centradas en la práctica, perspectivas críticas de emancipación, visiones posmodernas vinculadas a la subjetividad, marcos religioso-culturales atentos a la trascendencia, planteamientos holísticos que integran cuerpo-mente-comunidad y aproximaciones complejas articuladas sobre la incertidumbre y la condición humana. Asimismo, se identifican convergencias, rupturas y oquedades que siguen presentes en el ámbito curricular y que muestran la necesidad de marcos más amplios y profundos.

La lectura teórica sitúa el enfoque radical e inclusivo como una propuesta excepcional, orientada a integrar dimensiones radicales — ego, conciencia, autoconocimiento esencial, meditación, pedagogía prenatal, amor, muerte, inmadurez social generalizada, estupidez humana, etc.— sistemáticamente excluidas por la educación globalizada contemporánea. Su aportación principal consiste en plantear

una reorganización profunda de la Didáctica General a partir del binomio ego-conciencia como vector formativo, en un marco que supera la fragmentación curricular y las limitaciones epistemológicas de los modelos paradigmáticos y comunes. En conjunto, los resultados permiten situar con precisión la singularidad y relevancia del enfoque radical e inclusivo y muestran su capacidad para reconfigurar lo esencial de la educación contemporánea, ampliando el sentido y el alcance del currículo.

#### **Palabras clave:**

Curriculum Theory; Curriculum Innovation; Curriculum Research; Comparative Analysis; Radical and Inclusive Approach; Educational Paradigms

#### **Abstract**

The curricular question has regained a central place in international educational debate. It calls for a reconsideration of the models that guide pedagogical practice and a clarification of the possible directions of contemporary education. Within this landscape, it becomes necessary to analyse the diversity of approaches that shape the field and to explore their potential to expand what counts as educable. The aim of this article is to offer a broad theoretical reading that positions the Radical and Inclusive Approach (RIA) within the contemporary curricular field, clarifying its foundations, genealogy and its capacity to widen what is considered educable through a critical dialogue with existing traditions. The analysis explains why this approach constitutes a fertile pathway for reorganising the curriculum from a more complex, conscious and humanly meaningful understanding of education.

The study adopts an essayistic, genealogical and analytic-interpretative methodology, centred on the critical reconstruction of the main curricular rationalities and on the exploration of the place occupied within them by the radical

dimension of education. It distinguishes their epistemological, ontological, axiological and methodological foundations, and examines their scope in order to show how they have shaped both the limits and the possibilities for deepening the understanding of what may be educated.

The analysis reveals persistent tensions among models oriented towards performance, dialogical approaches rooted in practice, critical perspectives of emancipation, postmodern views linked to subjectivity, religious-cultural frameworks attentive to transcendence, holistic approaches integrating body–mind–community, and complex perspectives shaped by uncertainty and the human condition. It also identifies convergences, ruptures and blind spots that continue to characterise the curricular field and that demonstrate the need for broader and deeper interpretative frameworks.

This theoretical reading positions the Radical and Inclusive Approach as an exceptional proposal aimed at integrating radical dimensions—ego, consciousness, essential self-knowledge, meditation, prenatal pedagogy, love, death, widespread social immaturity, human stupidity, among others—systematically excluded by contemporary globalised education. Its principal contribution lies in proposing a profound reorganisation of General Didactics based on the ego–consciousness dyad as a formative vector, within a framework that transcends curricular fragmentation and the epistemological limitations of prevailing models. Taken together, the findings clarify the singularity and relevance of the Radical and Inclusive Approach and demonstrate its capacity to reconfigure what is essential in contemporary education by expanding the meaning and scope of the curriculum.

## Keywords

Curriculum Theory; Curriculum Innovation; Curriculum Research; Comparative Analysis; Radical and Inclusive Approach; Educational Paradigms

## Introducción

En las dos últimas décadas, la teoría del currículo ha atravesado una intensificación conceptual sin precedentes. Este proceso ha estado marcado por dinámicas globales—como la estandarización, la gobernanza por resultados y la creciente presión de los sistemas de accountability— que han reconfigurado el sentido y las expectativas de la educación escolarizada. Informes recientes del International Bureau of Education de la UNESCO (UNESCO IBE, 2025) evidencian una progresiva convergencia discursiva entre jurisdicciones educativas, caracterizada por la adopción de marcos comunes, terminología compartida y una aparente alineación estratégica que, sin embargo, encubre divergencias profundas sobre cómo se interpreta la calidad, la equidad o la finalidad misma de la educación. Esta homogeneización discursiva ha generado tensiones entre la necesidad de coherencia normativa y la diversidad cultural, epistemológica y pedagógica que caracteriza a las comunidades educativas.

En paralelo, la expansión de evaluaciones de alto impacto y la cultura del rendimiento han transformado la arquitectura del currículo, desplazando la atención desde la comprensión formativa hacia la mensurabilidad de los resultados. Estudios recientes alertan de que esta tendencia ha erosionado la autonomía docente, reducido el margen para la deliberación pedagógica y favorecido modelos de enseñanza orientados al cumplimiento procedimental más que al juicio profesional (Barrett, 2025; Apple, 2020). La consecuencia directa es un estrechamiento del campo educativo y

una debilitación del sentido formativo de la escuela, fenómenos asociados —según diversos trabajos— a la burocratización de la innovación, a la simplificación de los saberes y a la pérdida de diversidad pedagógica, entendida como disminución de enfoques y formas de enseñar disponibles en los centros por efecto de la homogeneización y de las presiones estandarizadoras (Riddle, 2024; Kessler & Castner, 2024).

Esta situación ha reactivado debates epistemológicos centrales. En particular, el debate en torno al concepto de “powerful knowledge” (Young, 2013; Young & Muller, 2014), en la sociología del currículo anglosajona, ha puesto de manifiesto los límites de enfoques que separan la especialización disciplinaria de la reflexión educativa. Desde posiciones críticamente fundamentadas, se ha advertido que, cuando se disocia el análisis epistemológico de la consideración pedagógica, el currículo corre el riesgo de convertirse en un artefacto instruccional reduccionista (Uljens, 2024). Este debate ha devuelto vigencia a tradiciones centroeuropeas, como la Didaktik y la Bildung, que conciben el contenido, el sujeto y el mundo como una unidad formativa inseparable y no como elementos agregables o externos entre sí.

Los diagnósticos globales también coinciden en destacar un fenómeno transversal: la creciente fragmentación del conocimiento y la tecnificación del currículo han debilitado su capacidad para ofrecer respuestas educativas con sentido. La proliferación de discursos competenciales, la presión por la gestión eficiente y la multiplicación de indicadores han contribuido a desplazar o invisibilizar las dimensiones profundas de la experiencia humana que históricamente han dado densidad formativa a la educación (Kessler & Castner, 2024; UNESCO IBE, 2025). En esta deriva, cuestiones esenciales como la conciencia, el amor, la muerte, la unidad del ser humano o la inconsciencia ignorada, entre

otras, han quedado sistemáticamente fuera de la discusión curricular, a pesar de su relevancia antropológica y pedagógica.

Esta vacuidad teórica constituye el punto de partida del presente trabajo. La literatura reciente en Pedagogía ha mostrado que la exclusión de dimensiones radicales empobrece la comprensión de la vida y de lo educable, e impide atender a los procesos de autoconocimiento esencial, lucidez y profundidad que forman parte de la condición humana. Como advierte Uljens (2024), desvincular el análisis epistemológico de la reflexión pedagógica debilita la comprensión curricular y limita su capacidad para abordar las dimensiones profundas de la experiencia humana y formativa. Esto refuerza la urgencia de reconsiderar aquello que la teoría educativa contemporánea ha tendido a dejar fuera. Así, los trabajos recientes en Pedagogía de la muerte (Herrán et al., 2026) muestran que este ámbito implica una reorientación profunda del currículo, de la educación y de la propia Pedagogía. Sin embargo, estas aportaciones permanecen aisladas y no han conducido a una reorganización global del campo curricular.

Es precisamente en este vacío donde el enfoque radical e inclusivo adquiere sentido. No compete con los modelos existentes: amplía el campo de lo educable integrando de forma sistemática ámbitos fundamentales históricamente omitidos. Al situar la conciencia como eje estructurante, reorganiza fines, criterios y evidencias, devolviendo al currículo su densidad humana y su profundidad epistemológica. Frente a aproximaciones técnicas o reconfiguraciones discursivas, actúa en el nivel estructural de la racionalidad curricular, incorporando dimensiones radicales que permiten comprender la educación desde una perspectiva más amplia y profunda.

En consecuencia, el objetivo del artículo es presentar una lectura teórica amplia que sitúa el enfoque radical e inclusivo dentro del campo

curricular contemporáneo, clarificando sus fundamentos, su genealogía y su capacidad para ampliar lo educable en diálogo crítico con las tradiciones vigentes, situando así su pertinencia formativa y su alcance para ampliar y profundizar lo educable.

Se trata, en suma, de esclarecer por qué y para qué este enfoque constituye una vía fecunda para reorganizar el currículo desde una comprensión más amplia, consciente y humanamente significativa de la educación.

### Método

Aunque los artículos teóricos no requieren necesariamente un apartado metodológico explícito, su incorporación en este trabajo permite fortalecer la transparencia, la trazabilidad y el rigor argumental, especialmente cuando el propósito es construir marcos interpretativos, clarificar conceptos o perfilar estructuras teóricas emergentes. La metodología adoptada se inscribe en la tradición del ensayo académico, un enfoque ampliamente reconocido en investigación educativa cuando la naturaleza del problema demanda indagación, interpretación, problematización y reconstrucción conceptual, más que verificación empírica. Su validez radica en la capacidad de generar criterios, categorías y perspectivas útiles para comprender problemas educativos complejos que no pueden abordarse desde un único paradigma metodológico (Gadamer, 2004; Lincoln & Guba, 1985).

En consonancia con este enfoque, la escritura teórica y la problematización conceptual actúan como dispositivos epistemológicos que permiten revisar supuestos dominantes y abrir nuevas posibilidades de reconfiguración curricular sin necesidad de formular preguntas de investigación explícitas. Esta orientación es coherente con la tradición hermenéutica y fenomenológica, en la que la escritura constituye una forma de indagación capaz de revelar significados inaccesibles mediante metodologías centradas

exclusivamente en la medición o la observación (van Manen, 2016; Gadamer, 2004).

- El artículo adopta un diseño de síntesis configurativa comparada, propio de la investigación teórica cualitativa y alineado con la distinción entre enfoques agregativos y configurativos descrita en la literatura metodológica actual (Barnett-Page & Thomas, 2009; Gough & Thomas, 2012). Este diseño no busca agregar datos de forma cuantitativa, sino desarrollar un análisis cualitativo centrado en la configuración conceptual y la comparación interpretativa. Para ello se emplean dos procedimientos metodológicos consolidados:
- la síntesis interpretativa mediante traducción recíproca entre estudios, siguiendo la propuesta de la metaetnografía de Noblit y Hare (1988), que permite elevar el nivel de conceptualización sin perder espesor interpretativo,
- y la revisión analítica selectiva, basada en criterios de pertinencia más que de exhaustividad, orientada a sostener la coherencia argumental y la utilidad teórica antes que la acumulación indiscriminada de referencias (Boote & Beile, 2005; Maxwell, 2006).

La lógica comparativa utilizada se basa en el análisis de patrones o configuraciones de condiciones que actúan conjuntamente y en la identificación de relaciones causales conjuntas, asumiendo su concurrencia y la multiplicidad de racionalidades presentes en el campo del currículo (Ragin, 1987). Este planteamiento se integra en un dispositivo de síntesis cualitativa propio de revisiones avanzadas en Ciencias Sociales (Gough, Oliver & Thomas, 2017). Desde esta perspectiva, es posible comparar

familias de enfoques curriculares para clarificar su lógica interna, reconocer rasgos y tensiones, identificar vacíos y reconstruir categorías sin recurrir a matrices o estructuras formales ajenas al diseño.

Conviene señalar una aclaración metodológica central. El concepto de currículo adoptado en este artículo es más amplio y profundo que el habitual en la ciencia curricular estándar. No se reduce a la organización técnica de objetivos, contenidos o evaluaciones —característica del enfoque tecnocrático clásico— ni a las ampliaciones derivadas de los enfoques sociocríticos, interpretativos o reconceptualistas. Su alcance se expande al integrar dimensiones formativas profundas —como el tránsito del ego a la conciencia, la complejidad reflexiva o la multiplicidad de racionalidades— que rara vez son reconocidas como componentes curriculares incluso en teorías avanzadas. Estas dimensiones forman parte de la comprensión radical de la educación propuesta por el enfoque radical e inclusivo, donde lo curricular incluye ámbitos formativos tradicionalmente excluidos, como la autoformación basada en el propio ego, la apertura al no saber y la evolución de la conciencia, en diálogo con tradiciones educativas profundas. Por ello, la ampliación curricular no constituye un añadido marginal, sino una base epistemológica que permite analizar procesos radicales que estructuran la educación en su nivel más profundo, en coherencia con la enseñanza y el aprendizaje disciplinares, competenciales y orientados a valores.

En este marco, la formulación de categorías propias se configura como una contribución teórica necesaria. No pretende reemplazar marcos existentes, sino integrar perspectivas fragmentadas y avanzar hacia una comprensión más amplia y compleja del currículo y de la experiencia educativa. Su elaboración surge de la coherencia interna del análisis, de la

articulación argumentada de ideas y de la solidez del marco conceptual desarrollado a lo largo de más de tres décadas de investigación continuada sobre el enfoque radical e inclusivo.

Asimismo, el enfoque ensayístico se articula con la tradición del *currere* (Pinar, 1975; 2019), cuyos movimientos regresivo, progresivo, analítico y sintético permiten vincular experiencia, teoría y proyección educativa. Desde esta perspectiva, el *currere* no solo orienta la lectura autobiográfica del devenir educativo, sino que actúa como un dispositivo epistemológico que reconfigura la comprensión del yo docente, del tiempo formativo y de los supuestos que sostienen la acción curricular, enlazando experiencia vivida y construcción teórica. De modo convergente, la deliberación práctica de Schwab (1969) subraya que el análisis curricular riguroso se apoya en el juicio, la argumentación y la decisión pública fundamentada, más que en la aplicación automática de teorías externas.

Esta aportación sitúa el currículo como praxis intelectual y ética, en la que docentes e investigadores operan como agentes de interpretación y selección responsable, y no como meros ejecutores de modelos preestablecidos. Desde la articulación entre el *currere* como reconstrucción experiencial y la deliberación práctica como ejercicio público de juicio, la escritura ensayística adquiere estatuto de investigación curricular: una vía capaz de transformar marcos de comprensión y generar nuevas categorías y criterios para analizar lo educable con niveles de profundidad que exceden la ciencia curricular convencional. Ambas tradiciones fortalecen y legitiman la perspectiva radical e inclusiva adoptada, permitiendo situar el tránsito egoconciencia, la formación profunda y la multiplicidad de racionalidades como componentes curriculares esenciales, más que como añadidos externos. Así, el enfoque radical e inclusivo encuentra en estas dos tradiciones metodológicas un

fundamento que respalda su lectura ampliada del currículo y su capacidad generadora de categorías propias.

El rigor metodológico se garantiza mediante criterios consolidados en investigación cualitativa —credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad— aplicados al análisis conceptual. Para ello se documentan los razonamientos, se justifican las decisiones interpretativas y se explicita la lógica comparativa utilizada (Lincoln & Guba, 1985). Con el fin de reforzar la trazabilidad, se detallan los criterios de selección, las decisiones analíticas y la secuencia argumental, prescindiendo de matrices o redes y manteniendo coherencia con el diseño metodológico. Este procedimiento evita la dispersión y facilita la auditabilidad del texto teórico.

En conjunto, la metodología adoptada permite comparar, traducir, reorganizar y reconfigurar tradiciones curriculares, ofreciendo una base sólida para la aportación central del artículo: la formulación de criterios y categorías radicales que amplían y reorganizan el campo de lo educable desde los ámbitos que habitualmente permanecen excluidos.

Asimismo, el enfoque ensayístico se articula con la tradición del *currere* (Pinar, 1975; 2019), cuyos movimientos regresivo, progresivo, analítico y sintético permiten vincular experiencia, teoría y proyección educativa. Desde esta perspectiva, el *currere* no solo orienta la lectura autobiográfica del devenir educativo, sino que actúa como un dispositivo epistemológico que reconfigura la comprensión del yo docente, del tiempo formativo y de los supuestos que sostienen la acción curricular, enlazando experiencia vivida y construcción teórica. De modo convergente, la deliberación práctica de Schwab (1969) subraya que el análisis curricular riguroso se apoya en el juicio, la argumentación y la decisión pública fundamentada, más que en la aplicación automática de teorías externas.

Esta aportación sitúa el currículo como praxis intelectual y ética, en la que docentes e investigadores operan como agentes de interpretación y selección responsable, y no como meros ejecutores de modelos preestablecidos. Desde la articulación entre el *currere* como reconstrucción experiencial y la deliberación práctica como ejercicio público de juicio, la escritura ensayística adquiere estatuto de investigación curricular: una vía capaz de transformar marcos de comprensión y generar nuevas categorías y criterios para analizar lo educable con niveles de profundidad que exceden la ciencia curricular convencional. Ambas tradiciones fortalecen y legitiman la perspectiva radical e inclusiva adoptada, permitiendo situar el tránsito egoconciencia, la formación profunda y la multiplicidad de racionalidades como componentes curriculares esenciales, más que como añadidos externos. Así, el enfoque radical e inclusivo encuentra en estas dos tradiciones metodológicas un fundamento que respalda su lectura ampliada del currículo y su capacidad generadora de categorías propias.

El rigor metodológico se garantiza mediante criterios consolidados en investigación cualitativa —credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad— aplicados al análisis conceptual. Para ello se documentan los razonamientos, se justifican las decisiones interpretativas y se explicita la lógica comparativa utilizada (Lincoln & Guba, 1985). Con el fin de reforzar la trazabilidad, se detallan los criterios de selección, las decisiones analíticas y la secuencia argumental, prescindiendo de matrices o redes y manteniendo coherencia con el diseño metodológico. Este procedimiento evita la dispersión y facilita la auditabilidad del texto teórico.

En conjunto, la metodología adoptada permite comparar, traducir, reorganizar y reconfigurar tradiciones curriculares, ofreciendo una base

sólida para la aportación central del artículo: la formulación de criterios y categorías radicales que amplían y reorganizan el campo de lo educable desde los ámbitos que habitualmente permanecen excluidos.

### **Aportación original**

Este apartado presenta la contribución central del artículo: la formulación del enfoque radical e inclusivo (ERI) como un paradigma pedagógico radical que amplía lo educable e introduce dimensiones formativas inéditas en la teoría curricular contemporánea. El ERI es una aportación original propuesta y desarrollada por el pedagogo español Agustín de la Herrán Gascón desde comienzos de la década de 1990, tras más de treinta años de desarrollo teórico, investigativo y formativo. Su evolución prolongada justifica que sea tratado como un paradigma consolidado y no como una mera línea teórica emergente.

Por ello, la autorreferencia resulta pertinente y metodológicamente necesaria: no cumple una función testimonial, sino epistemológica, al situar la génesis, coherencia interna y evolución de un paradigma que no procede de una tradición previa, sino de un proceso propio de elaboración continuada. La trayectoria del ERI expresa una construcción teórica acumulativa que justifica una referencia explícita a su autor y a su desarrollo histórico.

El ERI no es un modelo añadido al repertorio vigente, sino la formulación de un paradigma pedagógico radical, coherente con la definición académica de “paradigma” en investigación educativa. En esta tradición, Miranda y Ortiz (2020) lo describen como un marco integrado de creencias, valores y prácticas que orienta cómo interpretar, investigar y actuar en un campo determinado. Un paradigma implica, por tanto, una transformación profunda del modo de organizar y comprender un ámbito de conocimiento. El ERI coincide plenamente con

esta idea: no se limita a explicar la educación, sino que redefine su raíz, su significado, su propósito y sus posibilidades, abriendo coordenadas epistemológicas y formativas nuevas para la Pedagogía y la Didáctica General. Su propuesta no complementa el pensamiento educativo: lo recoloca desde su base.

Esta redefinición es coherente con la necesidad, señalada en la literatura contemporánea, de ensanchar el campo teórico incorporando dimensiones sistemáticamente excluidas en los modelos convencionales (Uljens, 2024; Herrán & Rodríguez, 2024). El ERI surge para atender aquello que desde las Ciencias de la Educación no se ve o no se considera educativamente relevante o viable: la dimensión radical de la educación, compuesta por estructuras profundas —generalmente invisibles, como las raíces de los árboles— que condicionan toda acción educativa. Esta dimensión ha permanecido fuera de los paradigmas positivista, interpretativo y sociocrítico, centrados en lo visible, lo mensurable o lo socioestructural, pero tampoco ha sido organizada pedagógicamente por enfoques que han prestado atención a la subjetividad o la complejidad —como el posmoderno, el espiritual-holístico o el complejo de Morin—, al no partir de una arquitectura radical centrada en la conciencia del educador y en los procesos profundos del ego y de la conciencia como base de una posible evolución humana. El ERI responde a ese vacío estructural no integrando lo marginal, sino reorganizando la raíz de lo educativo.

El ERI amplía el campo curricular e introduce una comprensión más profunda de la formación al incorporar dimensiones radicales cuya ausencia ha empobrecido históricamente la idea misma de lo educable y limitado la evolución interior del sujeto y de las instituciones. No integra lo excluido por estar fuera, sino aquello cuya relevancia ontológica y formativa resulta imprescindible para comprender la educación

en profundidad. Desde estas raíces, el ERI se adentra en territorios ontológicamente densos — como la conciencia, el ego, la muerte, la dualidad en la razón, la interiorización, la meditación, la inmadurez social generalizada, etc.— que ninguna teoría curricular había reconocido ni organizado como ámbitos formativos esenciales. Desde estos fundamentos pedagógicos, el ERI organiza un conjunto de constructos que abarcan dimensiones deseables e indeseables. Entre los primeros se sitúan la educación entendida como evolución del ego a la conciencia, la humildad esencial, la madurez personal e institucional, el autoconocimiento esencial, el amor, la unidad humana y el respeto profundo por los educandos. Entre los segundos destacan el ego docente e institucional, el adoctrinamiento, el fanatismo, la maldad, la ignorancia esencial ignorada, la inconsciencia esencial inconsciente, la superficialidad epistemológica y epistémica, los errores radicales de nuestra educación o la estupidez humana. Estos constructos se convierten en criterios, contenidos y dimensiones pedagógicas operativas que ensanchan el currículo hacia zonas formativas ocultas o excluidas de una “educación inclusiva” conceptualmente miope (Rodríguez & Herrán, 2025). Ningún enfoque curricular había articulado conceptualmente este territorio, que constituye el núcleo de la aportación radical del ERI. Lo radical del ERI es que convierte lo excluido en fundamento organizador.

Esta ampliación conceptual se sostiene en una redefinición radical de la educación como proceso evolutivo que transcurre del ego a la conciencia. Esta comprensión desplaza el centro del proceso educativo: no es el alumno, sino la conciencia del educador; no es sólo el aprendizaje, sino la evolución interior de todos. El ERI afirma que la profundidad y educatividad de la enseñanza dependen fundamentalmente del grado del ego del docente y su complejidad-conciencia (Herrán, 1995); que nadie puede formar cabalmente más allá de su

propia evolución interior; que las instituciones reproducen el nivel de egocentrismo y conciencia de quienes las conforman; y que el sistema educativo expresa el ego colectivo de la sociedad, por lo que desde los currículos no es posible educar plenamente (Herrán, 2019). Estas premisas, presentes de forma transversal en el enfoque radical e inclusivo, muestran que la raíz de toda renovación pedagógica no reside en nuevas metodologías, tecnologías o competencias, sino en el crecimiento interior de los propios educadores y sistemas formativos (Herrán & Fortunato, 2017).

Sobre esta base, el ERI introduce nociones inéditas en la Didáctica General y ausentes incluso en los paradigmas contemporáneos: evolución docente, más allá del desarrollo; conciencia docente, más allá del ego profesional; responsabilidad radical, como fundamento de toda acción educativa; y descondicionamiento profesional, como antesala de la interiorización, la evolución interior, la meditación y la apertura de espacios de lucidez necesarias para ver y transformar los errores radicales que atraviesan nuestra educación, empezando por uno mismo y por los propios. Estas nociones no expresan un ideal abstracto, sino modos operativos de reorganizar la formación docente desde una ontología más profunda, coherente con la consideración de que los errores radicales son invisibles, estructurales y formativos, y solo pueden ser vistos y trascendidos desde estados mayores de conciencia (Herrán, 2006).

Este proceso radical de cambio en educación y currículo exige que la formación del profesorado deje de reducirse a la acumulación de competencias, técnicas o marcos aplicados, y se comprenda como un proceso transformador que afecta al modo de ver, sentir y actuar educativamente. El ERI no propone “más” formación, sino una formación distinta, que además de la mejor capacitación disciplinar, pedagógica, competencial y ética, confronte

la propia inmadurez, atienda la interioridad, incorpore la conciencia de muerte y finitud, integre la ignorancia esencial, la inconsciencia y el autoengaño; que sitúe la meditación como vía de tránsito del yo existencial al ser esencial; y que incluya la duda y la humildad esencial como criterios pedagógicos. Desde este enraizamiento del proceso formativo, es posible aspirar a una educación menos superficial, reactiva o parcial, y más atenta a lo profundo de lo educable y de la condición humana.

En este marco, los constructos de conciencia docente, evolución docente, responsabilidad autoformativa radical, descondicionamiento profesional y ego docente no representan añadidos terminológicos, sino los pilares de una Pedagogía y una Didáctica General capaces de afrontar los errores radicales —fundamentales y normalmente no observables— que han permanecido fuera del campo teórico y práctico de la educación y del currículo. El ERI evidencia que, sin esta transformación interior, no hay verdadera educación, inclusión, renovación pedagógica ni cambio educativo, sino variaciones superficiales dentro de un mismo marco egocéntrico.

Con esta orientación, la educación recupera su condición profunda: un proceso evolutivo que comienza en uno mismo, que se sostiene en la complejidad de la conciencia y orienta hacia formas de vida y convivencia menos egocéntricas y más conscientes. En coherencia con la crítica desarrollada en *Más allá del aprendizaje* (Herrán, 2024), la educación plena se define como un proceso continuo de desactivación y pérdida de ego y expansión de la conciencia, que integra la mejor formación disciplinar, competencial, ética, consciente y radical en un horizonte evolutivo más profundo y amplio. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ocupar el centro: aprender es necesario, pero insuficiente; aprender es adquirir significados, mientras que educarse implica también soltar, desprenderse

y trascender estructuras egocéntricas. Educarse en profundidad requiere meditar (Deshimaru, 1981), que en rigor no equivale a adquirir ni a perder.

El ERI recurre a imágenes conceptuales claras y operativas —como las raíces de un árbol, la parte sumergida de un iceberg o la cara cercana de la Luna— que permiten pensar la dimensión radical de la educación: aquello profundo que sostiene y nutre lo visible, determinando la vida y el desarrollo seguro del conjunto. No funcionan como ornamento, sino como bases epistemológicas que hacen pensable lo que el lenguaje técnico y los paradigmas pedagógicos no alcanzan a incluir ni a expresar.

Complementariamente a estos fundamentos, el ERI formula aportaciones curriculares que amplían de modo estructural el campo de lo educable. Considera que el currículo vigente es bidimensional y, por tanto, epistemológicamente plano. Está articulado en un eje disciplinar (materias, asignaturas) y otro transversal (temas transversales, valores, virtudes y competencias clave), que expresa el currículo socialmente demandado (Herrán, 2019). Sobre esta base, la bidimensionalidad curricular tradicional se expande hacia un currículo tridimensional. Esto es posible gracias a la incorporación de una dimensión radical del currículo, integrada por ámbitos formativos deseables e indeseables ya comentados. Esta dimensión sustenta el currículo radical e inclusivo, orientado a una educación más plena y a una vida más consciente (Herrán, 2019; Herrán & Rodríguez, 2024).

El ERI distingue asimismo el “currículo descarado” (Herrán & González, 2002, p. 282; Herrán, 2003, 2019), complementario al “currículo oculto” descrito por Jackson (1968). A diferencia de este, que opera en la sombra, el currículo descarado nombra explícitamente la coexistencia entre intencionalidad ideológica (incluida la religiosa) y finalidad formativa —

adoctrinar y educar, pero sin ocultamientos—. Además, planifica simultáneamente, sin reserva ni respeto al alumno, educación, adoctrinamiento y procesos ligados al ego que condicionan y escoran la formación (Herrán, 2019). El currículo descarado hace explícito lo que normalmente permanece oculto y obliga a que la ética curricular deje de ser un discurso para convertirse en práctica institucional real. Esta explicitación alcanza no solo lo que se hace, sino también lo que no se hace y lo que se hace mal, incluso cuando el ego institucional o profesional no lo percibe —por su dificultad para la autocrítica y la rectificación—, exigiendo una conciencia capaz de identificar omisiones y desviaciones que suelen pasar inadvertidas. La dimensión radical del currículo y de la educación se orienta prioritariamente a la formación profunda de quienes educan, concebidos como raíces formativas desde las que puede favorecerse la educación de los alumnos.

Esta base se complementa con la metodología radical propuesta por el ERI, fundada en prácticas de conciencia —meditación, silencio didáctico, contemplación, autoconocimiento esencial y descondicionamiento y desaprendizaje, con base en el tao (Xu et al., 2023)—, orientadas a transformar y evolucionar, además de a enseñar. El ERI no mejora la educación: la reinicia (Herrán & Rodríguez, 2023). No amplía el marco: lo sustituye. No prolonga la Pedagogía vigente: comienza otra Pedagogía.

### Discusión

Tres claves distintivas permiten situar con claridad la singularidad del enfoque radical e inclusivo (ERI) frente a otros marcos curriculares contemporáneos. La primera es su inclusividad no dual (Herrán, 2023): lejos de competir con otros enfoques, el ERI los somete a crítica por su parcialidad y, simultáneamente, los integra en función de fines, metodologías, contextos y contenidos. La segunda es su atención explícita a la dimensión educativa profunda, que

incorpora interioridad, presencia y la evolución interior del ego a la conciencia como parte esencial de la educación y de la formación, así como del diseño pedagógico, sin confundir dicha profundidad con transformación sociocrítica, confesionalidad, espiritualidad o afectividad difusa (Palmer, 1983, 1998). La tercera clave reside en que el destinatario fundamental de la educación no es el alumno, sino cada conciencia educadora —docentes, familias y responsables institucionales—, lo que permite situar al ERI en un diálogo informado, crítico y consciente con la tradición curricular clásica y contemporánea (Tyler, 1949; Stenhouse, 1975; Grundy, 1987; Pinar, 2019).

A partir de estas tres claves, el ERI puede contrastarse con los marcos clásicos sin negarlos ni reducirlos a críticas binarias, integrándolos como repertorios útiles para una formación más amplia y profunda. Esta formación articula comprensión disciplinar, desarrollo competencial, valores y virtudes, transformación social y una educación centrada en el binomio egoconciencia y el autoconocimiento esencial. Asimismo, impulsa una transformación educativa personal y colectiva más allá del aprendizaje (Herrán, 2024), tanto en el ámbito de las Ciencias Sociales como, de manera especialmente significativa, en una Pedagogía y una Didáctica General renovadas (Herrán & Rodríguez, 2023).

En un contexto marcado por la fragmentación, no sólo en los paradigmas pedagógicos y su reflejo en el currículo y la enseñanza, sino también en la vida social, resulta pertinente identificar puntos de disenso y de posible complementariedad entre el enfoque curricular radical e inclusivo y los marcos que estructuran el debate pedagógico contemporáneo.

- Con el enfoque tecnocrático/positivista (Tyler, 1949), el ERI coincide en valorar la claridad de objetivos, la coherencia interna entre metas, experiencias y evaluación, y

el valor del rendimiento observable cuando procede. La diferencia es de estatuto: en el ERI, la racionalidad por objetivos funciona como herramienta y no como finalidad. Queda subordinada a propósitos más amplios y se complementa con evidencias cualitativas y narrativas cuando ello permite un juicio pedagógico más profundo. En términos de diseño, esto implica una jerarquía explícita de finalidades en la que los objetivos operativos ocupan el último tramo del itinerario (fin → macrofines → criterios de conciencia → objetivos), evitando que el nivel tecnológico gobierne al formativo. Así, mantiene la utilidad del diseño por objetivos sin absolutizarlo, y lo integra en una jerarquía de fines educativos, algunos de los cuales —como la evolución personal y social del ego a la conciencia, una humanidad más unida o el autoconocimiento esencial— no forman parte de la ciencia normal o estándar. En consecuencia, el ERI puede activar instrucción directa y evaluación criterial en alfabetizaciones instrumentales, pero evita que el dispositivo técnico colonice y rijan la vida educativa.

Operativamente, el ERI mantiene la cadena tyleriana (objetivos—experiencias—evaluación) para competencias instrumentales (p. ej., lectura crítica de fuentes, cálculo proporcional, uso básico de datos) y, en paralelo, incorpora evidencias no reductibles a resultados observables inmediatos (portafolios reflexivos, diarios formativos, autoevaluaciones de sesgo, registros de descondicionamientos, etc.) que pueden dar cuenta del tránsito del ego a la conciencia. Para cerrar el bucle, el juicio pedagógico se formula triangulando: (a) indicadores observables, (b) evidencias narrativas trianguladas y (c) criterios de conciencia definidos a priori (apertura, duda, rectificación) con rúbricas breves que

evitan psicologizar y mantienen la lectura pedagógica.

De este modo, el ERI asume la racionalidad técnica cuando es pertinente (p. ej., secuencias de instrucción directa, evaluación criterial, estándares mínimos en alfabetizaciones instrumentales) y, simultáneamente, establece “cotos de uso” del dispositivo técnico para que no se extrapole hacia la totalidad del currículo. La garantía educativa consiste en un proceso deliberativo y documentado de contraste formativo, que obliga a cotejar cada objetivo con su fin superior (ego—conciencia) y a registrar la proporción entre evidencias cuantificables y cualitativas, asegurando la primacía de la formación sobre la simple eficacia y eficiencia.

- Con el enfoque interpretativo/práctico (Stenhouse, 1975), el ERI comparte la comprensión de la enseñanza como investigación interpretativa didáctica y del currículo como proceso abierto a la contrastación. El giro del ERI es añadir un vector formativo explícito: el tránsito paulatino de la egocentricidad a la complejidad de conciencia. No basta con refinar la toma de decisiones situada; se exige cultivar conciencia constante, presencia, escucha, descondicionamiento, desapego de sesgos y cuidado del vínculo, porque en ese plano se juega la calidad de la mediación docente y la transformación del saber en experiencia formativa no parcial ni sesgada. En términos operativos, el docente-investigador formula hipótesis pedagógicas no solo sobre prácticas (qué mejora), sino también sobre evolución formativa (qué desactiva el ego en el aula y qué potencia la conciencia).

En esta línea, la investigación-acción se concibe no solo como mejora de prácticas, sino como ensanchamiento de la formación profunda —interna y externa— y de la

conciencia profesional que causa la práctica. Ello demanda dispositivos metodológicos específicos: diseños de lección abiertos con puntos de inflexión para la conciencia (preguntas de ruptura, silencios pedagógicos, contraste de supuestos, evolución en complejidad-conciencia, conciencia de causas y efectos del ego en la enseñanza y en las personas), protocolos de escucha que registran sesgos y rectificaciones, y cartografías breves de decisiones donde el docente explicita qué hizo, por qué y cómo afectó al vínculo educativo. Las evidencias incorporan datos de aula (observaciones, incidentes críticos, materiales de los estudiantes), autoobservaciones del docente e interpretaciones colegiadas, trianguladas con criterios de conciencia definidos al inicio del ciclo (apertura, duda, humildad epistémica, eliminaciones, pérdidas, autocrítica, rectificación, cuidado).

De este modo, el currículo como proceso no queda en mera indagación situada: se orienta por fines formativos superiores. La toma de decisiones se somete a una “prueba de ego” autoaplicable (qué parte de la intervención busca autoafirmación, reconocimiento o intereses desde sí y para sí; qué parte habilita conciencia en el grupo más allá del ego personal y colectivo) y a una “prueba de complejidad” (cómo se amplía la mirada sin perder dirección educativa más allá de la dualidad propia de la razón egocéntrica). Esto produce informes breves y públicos —en el sentido stenhouseano— con conjeturas y evidencias que pueden ser escrutadas por colegas, manteniendo el conocimiento profesional como bien común, evitando la clausura doctrinal y conservando la duda abierta y disponible.

- Con el enfoque sociocrítico (Grundy, 1987), el ERI coincide en la centralidad de la praxis y en la necesidad de justicia social y

educativa. La diferencia es epistemológica y de sentido. El ERI trasciende la dualidad como regla de lectura de la realidad (Herrán, 2023) —por ejemplo, opresor/oprimido, ortodoxia/heterodoxia o neoliberalismo/comunismo—, porque esa lógica reproduce la fragmentación en el propio observador. Esto ocurre, sobre todo, por la formación de la mirada: cuando se forma en categorías binarias, su percepción queda predispuesta a criticar dualmente antes que a autocriticarse, a separar antes de comprender, a excluir antes de integrar. Al operar desde pares rígidos, la realidad se entiende desde un marco que ya está fragmentado y empobrece la conciencia y la praxis, aunque desde una perspectiva polar no se considere de otro modo. Por eso el ERI propone una ampliación radical de la conciencia observadora, capaz de incluir lo que las dualidades excluyen y de situarse más allá de oposiciones que reducen la conciencia vinculada a la complejidad educativa.

En lugar de aceptar esa matriz binaria, el ERI sustituye el antagonismo por una inclusión radical que sostiene la crítica, pero la despliega desde una autocrítica madura, con capacidad de autoevaluación superficial y profunda a la vez, rectificación, deliberación, reconocimiento del otro (de cualquier ‘otro’, no sólo de los afines), conciencia distanciada y atención simultánea y eficiente a una ecología de escalas (uno mismo, personal, relacional, comunitario, social, de humanidad y estructural). Así, la emancipación se profundiza al integrarse con los procesos evolutivos interiores del observador y con la calidad de la relación pedagógica, basada en la consistencia, la duda científica y la posibilidad de convergencia educativa más allá de toda clase de egos. Esta orientación contrasta con dinámicas reactivas, duales, dogmáticas

o más ideológicas que educativas, riesgos señalados en los análisis contemporáneos, en los que la pedagogía crítica se caracteriza como inscrita en una perspectiva dual (Camdepadrós & Pulido, 2009), si bien dicha caracterización es meramente descriptiva y no interroga el propio concepto de dualidad y sus efectos formativos en la razón, que afectan a la conciencia, la mirada y la acción educativa y curricular (Herrán, 2023).

Desde el enfoque radical e inclusivo, las siguientes observaciones no se dirigen a la tradición sociocrítica en su conjunto, sino a determinadas personas, colectivos, prácticas y posiciones observables en parte del campo sociocrítico actual:

(1) una ausencia fáctica de práctica autocrítica y rectificadora, particularmente de crítica hacia la propia perspectiva sociocrítica, cuando corresponde, pues, de lo contrario, la ausencia de duda aproxima más la posición y el discurso a materia de una religión que a una ciencia;

(2) una comprensión asimétrica de la “crítica”, a menudo subordinada a la propia ideología: se critica con una mirada alineada con determinadas sensibilidades ideológicas, pero se rehúye y estigmatiza la crítica desde otras perspectivas ideológicas o no ideológicas cuando están justificadas por contribuir a la verdad (*aletheia*), lo que indica mayor identificación con la ideología que con un compromiso formativo con la crítica o con el bien social. Con frecuencia, este sesgo dual alimenta una desconfianza sistemática que desliza hacia una deriva paranoide. En ese marco, la crítica acaba por convertirse en una persecución de sombras y proyecciones —una auténtica caza de quimeras o fantasmas— que, como las utopías mal orientadas, moviliza hacia una figura espectral que nunca llega a alcanzarse. En ese tránsito, el desarrollo

docente puede detenerse o involucionar y erosionarse la lucidez formativa bajo el condicionamiento del ego colectivo.

(3) incoherencias entre lo que se proclama y se vive, entre el discurso y la propia práctica profesional, que se manifiestan en estilos de vida que incluyen, por ejemplo, obsesiones por la promoción académica o profesional; búsqueda de estatus o poder personales; críticas a “la sociedad neoliberal”, mientras se sostienen y cultivan retribuciones elevadas y acopio de bienes que se procuran incrementar a toda costa; autodefiniciones inclusivas —a menudo vinculadas a discursos antifascistas o de justicia social— que conviven con intransigencias conceptuales y calificativos insultadores dirigidos a quienes no comparten sus posiciones, considerados “ciudadanía peligrosa” y “enemigos de la democracia”; redes de apoyo endogámicas y cerradas, cementadas en la afinidad ideológica, que favorecen al propio grupo y deslegitiman a quienes discrepan, entre otras prácticas incompatibles con la inclusión invocada y con la ejemplaridad que tales discursos requieren. El conjunto de acciones acaba derivando en propuesta/imposición de exigencias a los demás (alumnos, colegas, miembros de equipos de investigación, centros educativos, ciudadanía, etc.) que rara vez se asumen como tarea propia.

Aunque no representan al conjunto del sociocrítico, estas derivas sí desprestigian el campo, debilitan el paradigma y erosionan su legitimidad pública, cuyo nombre se identifica con esa mirada a ojos de terceros, evidenciando aciertos indudables, pero también incoherencias (auto)formativas que convendría (auto)criticar y rectificar para resguardar la integridad educativa y la coherencia del propio paradigma sociocrítico.

En definitiva, cuando se producen, estas contradicciones existenciales y científicas, observadas desde el ERI, cuestionan la propia formación, frecuentemente condicionada por el ego personal y colectivo. Además, vuelven problemática la denominación misma de “sociocrítica/o”, pues pueden denotar en su entraña dualidad, sesgo, inautenticidad, falsedad e incoherencia graves. También debilitan la consistencia de la praxis transformadora y bloquean la convergencia educativa, que exige sostener una ‘crítica consciente’ con la mayor lucidez, decencia, madurez, autocrítica y realidad posibles del observador. El resultado final es una intoxicación epistemológica —desde dentro— de la Pedagogía, el “barco común” que sostiene y orienta la navegación educativa, comprometiendo su estabilidad y su sentido. Con ello, **esas derivas** pueden alterar también el rumbo de la educación actual y de la sociedad futura hacia la que se dirige, un horizonte que solo puede ser “útil” (Lao Zi, 2012) si se apoya en la formación radical, la coherencia y la ejemplaridad.

- Con el enfoque postmoderno/reconceptualista (Pinar, 2019), el ERI coincide en la centralidad de la subjetividad y de la historicidad del currículo, que se concibe como una experiencia que se interpreta y se vive. Desde esa premisa compartida, la divergencia no es menor. Afecta al alcance pedagógico de la pluralidad y a su orientación formadora. El paradigma reconceptualista describe el currículo como una “conversación complicada” (Pinar, 2019): un diálogo plural, autobiográfico y contextual, abierto al currere (método autobiográfico de autoindagación y reconstrucción subjetiva del currículo) como vía de autointerpretación. Esta perspectiva se defiende frente a las reducciones tecnocráticas de la racionalidad instrumental. Además, subraya cómo el

tiempo histórico y la localización encarnan el significado curricular (Pinar, 2019).

El ERI reconoce ese logro —sin él no habría distanciamiento crítico suficiente respecto a la “administración del currículo”—, pero le exige más en clave formadora. No se limita a sostener el diálogo plural por sí mismo: lo orienta hacia un horizonte de integración consciente que actúe como principio regulativo para la toma de decisiones curriculares. En términos prácticos, esa orientación opera como un criterio formal —análogamente a como el sociocrítico invoca justicia social y praxis transformadora— que afecta a la selección y organización de contenidos, a la metodología, a la naturaleza de las tareas y a los criterios de evaluación, evitando que la proliferación de relatos derive en desorientación educativa o en eclecticismo sin norte (Pinar, 2019; Barrón Tirado & Díaz Barriga, 2018).

Así, la pluralidad se mantiene —no se reduce ni se neutraliza—, pero se orienta pedagógicamente para que la diversidad discursiva adquiera dirección educativa sin pérdida de complejidad ni de potencia crítica (Pinar, 2019). No se trata de clausurar el disenso, sino de transformarlo en trabajo formador de conciencia: una guía que permita al sujeto —docente e investigador— leer, integrar y rectificar desde sí, comprometiendo el currere con consistencia, autocrítica y convergencia (Pinar, 2019).

Con ello, el ERI rechaza la absolutización identitaria (que cristaliza la diferencia como fin) y el universalismo reductor (que homogeneiza), porque ambos replican lógicas duales que fragmentan lo que se busca integrar. La alternativa no es un término medio, sino una unidad compleja que se amplía al ritmo de la conciencia: las diferencias y minorías no se subordinan,

se acogen como expresiones parciales de una humanidad en proceso —“la verdadera unidad no confunde: diferencia”— (Teilhard de Chardin, 1984).

De ahí la hipótesis formadora del ERI: cuanto más densamente se trabaje la conciencia del observador, mayor será la capacidad para sostener pluralidad con orientación, integrando sin diluir y diferenciando sin separar, como ocurre en ciertas estructuras fractales, donde cada parte refleja la dinámica del conjunto sin perder singularidad.

En síntesis, el ERI no se opone al reconceptualismo; lo continúa. Desplaza el centro de gravedad desde la descripción de la pluralidad hacia la formación — interior y relacional— del observador. Así, la “conversación complicada” no solo expresa la experiencia, sino que puede elevarla y organizarla en clave curricular (Pinar, 2019). Esta organización se concreta en decisiones, secuenciaciones, intertextos, mediaciones y evaluaciones, tal como muestran los análisis contemporáneos sobre los procesos que posibilitan el cambio y la agencia curricular (Barrón Tirado & Díaz Barriga, 2018). El ERI orienta este conjunto hacia formas de acción capaces de sostener complejidad, conciencia y sentido evolutivo en unicidad.

- Frente al enfoque curricular religioso, el ERI establece una distinción necesaria. Su educación profunda es científica, pedagógica y orientada a procesos de conciencia de alcance perenne y universal, sin adscripciones doctrinales —ni establecidas ni de nueva formulación— y al margen de afinidades confesionales. Puede dialogar con alfabetizaciones religiosas y con tradiciones de sentido —monoteístas, politeístas, animistas, sapienciales, indígenas o humanistas—, pero garantiza

un espacio en el que las ciencias sociales observan, investigan, dudan, innovan y evalúan sin imponer convicciones. Así protege la libertad de conciencia, asegura el cuidado pedagógico y preserva el enfoque de cualquier parcialidad invalidante.

Desde esta perspectiva, la compatibilidad del ERI con los repertorios religiosos es limitada y explícita: reconoce lo valioso y transferible de las religiones —búsqueda de sentido, interioridad, disciplina de práctica y horizonte ético— y articula esa aportación en decisiones de diseño orientadas a conciencia, apertura y sentido educativo social y global. Para sostener esta compatibilidad, diferencia con claridad entre educación y adoctrinamiento (Herrán, 2018b; Herrán et al., 2023; Herrán & Rodríguez, 2024): el adoctrinamiento fija identidades, cierra opciones y programa adhesiones; la educación abre, libera y promueve pensamiento crítico, autocrítico y rectificador, facilitando —en un tercer momento— la reidentificación consciente, donde condicionamiento y programación mental (Mello, 1987) pueden coexistir más allá de “egos colectivos”, sin sustituir el proceso formativo por la mera identificación. Por ello, el ERI sitúa cualquier opción de fe —si la hubiere— en diálogo con el tránsito del ego a la conciencia propio del enfoque pedagógico.

El ERI reconoce también el valor educativo de maestros del bien común cuyo legado ha sustentado religiones e ismos confesionales, caracterizados por no demandar adeptos ni fundar religiones y por educar para una vida más consciente desde un alto nivel de evolución interior (bajo ego y alta conciencia). Congruentemente, considera relevantes referentes del Oriente antiguo —Siddhartha Gautama y los clásicos del tao: Lao Zi, Zhuan Zi, Lie Zi— y de la

Grecia clásica —Anaximandro, Antístenes, Diógenes de Sínope y Heráclito— cuyas contribuciones, basadas en el no saber, la apertura radical y la desidentificación del ego epistémico, dialogan con la tradición filosófica y curricular occidental fundada en el saber, la reflexión, el diálogo socrático y la aspiración de sabiduría. Esta síntesis amplía el horizonte epistemológico de una Pedagogía con base en el saber y en el no saber (Herrán, 2018a), sin adscripciones doctrinales, y orienta la delimitación y fundamentación de una educación y un currículo para una vida más consciente, más allá del ego.

Desde este marco, la confluencia entre el ERI y el enfoque religioso configura una afinidad crítica en tres dimensiones: (1) acuerdo en la búsqueda de sentido, la formación del carácter y el cultivo de virtudes; (2) desacuerdo con cualquier pretensión de totalidad —religiosa, ideológica o secular— que suprima la duda y derive en homogeneización o cancelación del debate; y (3) una condición de partida distinta: el ERI posee carácter científico, afirma la centralidad del binomio ego-conciencia y subordina toda creencia —siempre de validez parcial— a criterios pedagógicos que evitan imposición y cierre. Además, somete su propia validez a una prueba autoaplicable: desde el ego y para el ego todo lo que se hace está mal; de ahí la necesidad de vigilar cuando la conciencia se disfraza de ego.

En este punto, el ERI distingue con cautela la lógica de los “ismos” (Herrán, 1997): lo religioso —como también lo ideológico o lo cultural— tiende a hablar en nombre de su tradición, atribuyéndose la verdad y situando el error en los demás. La Pedagogía, como ciencia social, actúa en nombre de la educación misma y no reclama autoridad

doctrinal. Esta diferencia no desautoriza las religiones, pero sitúa su contribución en un marco que protege la libertad de conciencia, la apertura crítica y una mayor complejidad-conciencia más allá del ego.

- En cuanto al llamado “paradigma de la complejidad” aplicado a la educación —tal como lo desarrolla Morin (1984, 1990, 1999)—, el ERI comparte con él una convergencia de fondo, una diferencia de función y una superación pedagógica. No existe disenso en la radiografía del problema (Herrán, 2017b, 2017c): la escuela funciona con un modelo de pensamiento que separa y divide, y por eso transmite un conocimiento fragmentado, sin integración ni profundidad. Confunde lo simple con lo simplista. Sustituye la comprensión de lo tejido junto por un repertorio técnico de asignaturas aisladas.

En “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, traducción desacertada de “Seven Complex Lessons in Education for the Future”, Morin (1999) propone una terapéutica epistemológica valiosa, aunque aún incompleta. Incluye aprender a detectar errores e ilusiones, reinstaurar la pertinencia del conocimiento —contextual, global y multidimensional—, enseñar la condición humana, cultivar la comprensión, formar para la incertidumbre y promover una ética del género humano. La aparición de esta obra constituyó, además, una anomalía historiográfica dentro de la línea editorial de la UNESCO. Fue posible gracias al impulso personal de Federico Mayor Zaragoza, Director General entre 1987 y 1999, cuyo mandato —de apertura intelectual sin precedentes— apostó por obras capaces de renovar la reflexión educativa global y promovió iniciativas de gran calado, entre ellas el ‘Informe Delors’<sup>1</sup>, (Delors et al., 1996) y el programa

<sup>1</sup> Traducido como “La educación encierra un tesoro”

internacional de Cultura de Paz. En ese clima editorial, la obra de Morin (1999) se difundió como horizonte internacional para los sistemas escolares. Su reedición de 2021 mantiene la actualidad de su diagnóstico y la vigencia de sus propuestas. Cuestiona la fragmentación del saber y orienta hacia la complejidad.

A ese esquema formativo, el propio Morin (2018) añadió más adelante un 'octavo saber' -por ejemplo, en Morin (2007)-, centrado en la historia y el tiempo como dimensiones esenciales para comprender la evolución del universo, de la vida y de la humanidad, y para situar al sujeto en un proceso temporal de sentido y orientación. En la misma línea, el pensador francés avanzó también la necesidad de un "novenosaber", ligado a una educación para la lucidez, la responsabilidad ante el futuro y la consciencia de un destino humano compartido. Se trata de una ampliación que radicaliza la llamada a pensar la complejidad desde los desafíos evolutivos y civilizatorios de nuestro tiempo (Morin et al., 2018).

Aunque ambos saberes añadidos profundizan el horizonte ético y cognoscitivo de la complejidad, el ERI desplaza el acento hacia un plano radicalmente formador. No se limita a diagnosticar la complejidad ni a actuar éticamente en ella. Exige transformar el ego y la consciencia del observador que crea la realidad y la interpreta. Desde ahí, concibe la complejidad como un proceso de evolución interior que integra, sostiene y reorganiza la experiencia educativa. Orienta el currículo hacia configuraciones que articulan comprensión, consciencia y cambio.

La coincidencia de fondo de la propuesta de Morin (1990, 1999) no oculta la diferencia decisiva de función. El autor reordena las

---

*ro", una interpretación que altera el significado original, pues su título en inglés es "Learning: The Treasure Within", cuya traducción es "Aprender: el tesoro interior".*

condiciones de posibilidad del conocer y del educar. El ERI, en cambio, traduce esa complejidad y andamiaje a arquitectura pedagógica y gobierno curricular: finalidades explícitas de consciencia (que orientan la selección y el tratamiento del contenido); tareas que gradúan interiorización y diálogo, para que la disposición epistemológica devenga experiencia formativa; y evaluación que combina evidencias de desempeño con indicadores de proceso interior (atención, presencia, apertura al error y al no saber). Así, lo que en Morin (1990, 1999) es reforma del pensamiento, en el ERI deviene dirección educativa: no basta con comprender la complejidad, es necesario hacerla enseñable y evaluable.

En este punto, la crítica de Herrán (2014) es clara. Reconoce en Morin un andamiaje epistemológico fecundo, pero sostiene que el paradigma de la complejidad es insuficiente para la formación. Por un lado, Morin (1990, 1999) apenas cita ni tiene en cuenta la enseñanza formativa relacionada con la evolución espiritual, la complejidadconsciencia y la noosfera de Teilhard de Chardin (Herrán, 1993), lo que supone una pérdida formativa enorme que empobrece el alcance evolutivo y consciente que estas aportaciones permitirían en su obra. Por otro, no alcanza la raíz pedagógica de la evolución interior o educativa del ser humano. La complejidad describe relaciones, sistemas y entramados.

Desde la perspectiva del ERI, Morin (1984, 1990, 1999, 2007, 2018) deja sin desarrollar constructos formativos radicales que condicionan la profundidad de la educación y del currículo: el ego, la consciencia y el autoconocimiento esencial, la evolución de la humanidad, la inmadurez y mediocridad generalizadas de nuestra sociedad, la estupidez humana, la meditación,

el adoctrinamiento, el fanatismo, la maldad, la barbarie, etc. Tampoco aborda dimensiones radicales imprescindibles, como la educación plena más allá del aprendizaje (Herrán, 2023), la formación radical del sujeto —con prioridad de los educadores—, la relevancia educativa del no saber, la inclusión de lo negado —apenas demandado y profundamente necesitado en la educación—, y la consideración expresa de la Pedagogía prenatal y de la Pedagogía de la muerte —los dos lados del puente— como disciplinas estructurantes de un futuro currículo, de la conciencia y del sentido educativo, etc. En consecuencia, su propuesta resulta necesaria, pero insuficiente pedagógicamente para una transformación verdaderamente radical e inclusiva.

Desde esta insuficiencia, el ERI propone un desplazamiento decisivo de la mirada desde la organización del conocimiento para el aprendizaje hacia la evolución y el cultivo educativo de la conciencia. Este proceso radical de cambio afecta a personas, instituciones, sociedades y a la humanidad. Integra lo complejo en una Pedagogía que no se limita a mapear lo real. Interviene en la estructura interior de la posible evolución interior del ser humano. Incorpora autocrítica y transformación evolutiva del ego a la conciencia como condiciones necesarias para una formación genuina.

La diferencia de mirada se aprecia, por ejemplo, al aterrizar el principio moriniano de la pertinencia (Morin, 1999), que exige contextualizar, religar, situar y globalizar el conocimiento, evitando reducciones, fragmentaciones y simplificaciones que desnaturalizan lo real. Desde el ERI, esta idea se profundiza hacia un plano educativo: no se trata solo de ajustar el conocimiento a su contexto, sino de valorar su capacidad

para transformar la conciencia y posibilitar un desarrollo interior profundo. Evita, también, las “falsas racionalidades” (Morin, 1999). Así, la complejidad deja de ser un horizonte en el discurso y se convierte en un principio que orienta decisiones educativas y configura, desde su raíz, el sentido profundo del currículo.

Para culminar esta sección, conviene precisar la posición del ERI respecto del pensamiento de Morin (1999) y sintetizar, sin ambigüedades, sus convergencias y su alcance propio. El ERI converge parcialmente con Morin (1999) en cuatro claves: rechaza la disyunción y el reduccionismo; coloca en el centro los vínculos parte-todo; enseña a habitar la incertidumbre, y propone un horizonte ético no homogeneizador. El ERI prolonga esa convergencia y la desplaza hacia un plano formativo y curricular más hondo, avanzando en cuatro planos complementarios: desplazando el acento desde la organización del saber hacia la evolución de la conciencia, situando el trabajo sobre el ego como eje formador; convirtiendo la autocrítica madura en hábito profesional e institucional, de modo que la rectificación o la renuncia dejen de ser gestos puntuales para convertirse en cultura de madurez; elevando la relación pedagógica y los procesos interiores a centro de atención y cuidado, más allá del “clima”, como núcleo de la experiencia educativa. y rehuyendo la lógica binaria de los “ismos” y sosteniendo una inclusión radical que preserva la diferencia, la identidad, la semejanza y la unicidad, mientras las inscriben en factores y finalidades educativos y curriculares compartidos.

Esta lectura no contradice el legado de Morin (1999): lo recoge, lo despliega y lo profundiza en clave pedagógica, lo enriquece y reinterpreta en su alcance formativo y lo

convierte en exigencia de evolución humana en términos de complejidad de conciencia. Al mismo tiempo, incorpora dimensiones educativas propias que el pensamiento complejo no abordó: se añade el eje ego-conciencia como criterio para cruzar y definir el sentido educativo de constructos pedagógicos y procesos interiores (v. g. conocimiento, aprendizaje, cooperación, creatividad, etc.); los articula con finalidades explícitas y con un trabajo interior sostenido; reorienta en profundidad la formación del profesorado y el desarrollo docente; introduce la madurez institucional como condición de mejora; y desarrolla disciplinas pedagógicas inéditas —entre ellas, la Pedagogía de la muerte y la Pedagogía prenatal—; introduce una dimensión radical a la formación y al currículo, etc. Así, el ERI continúa la intuición de Morin y la traduce en un enfoque pedagógico que orienta la acción educativa y da forma, desde su raíz, al sentido del currículo.

- La afinidad entre el ERI y el enfoque espiritual-holístico es nítida allí donde ambos sitúan la interioridad como condición del conocer y reivindican la comunidad de verdad como ecología de aprendizaje y de la educación. En esta línea, Palmer (1998) sostiene que la buena enseñanza nace de la identidad e integridad del docente y acontece en un entramado de relaciones donde la verdad se busca en comunidad —no desde un monólogo objetivista—; el “corazón” (presencia) no es un aditamento afectivo, sino el lugar donde se trenzan voluntad, intelecto y espíritu, dando forma a un saber encarnado que rehúye tanto el sentimentalismo como la tecnocracia pedagógica.

Esta antropología profesional ha nutrido culturas colegiadas, protocolos de evaluación entre pares y prácticas de

indagación compartida, configurando un léxico renovado sobre presencia, cuidado y autenticidad en la docencia (Palmer, 2010). En el plano curricular, Miller (2019) articuló una respuesta sistemática a la fragmentación a través del currículo holístico: una constelación de conexiones (asignatura, comunidad, pensamiento, tierra, cuerpo-mente y alma) sostenida por tres pilares —equilibrio, inclusión y conexión—, que en la 3.ª edición incorpora resonancias de la educación indígena, explicitando el vínculo entre totalidad, interioridad y mundo vivo. La tesis es inequívoca: no hay aprendizaje profundo sin un sentido de totalidad, ni cultivo de la mente sin cuidado del cuerpo, de la tierra y del alma. Por eso el currículo, más allá de la yuxtaposición de contenidos, ha de interconectar perspectivas, niveles de experiencia y escalas ecológicas (Miller, 2019).

La diferencia funcional entre el espiritual-holístico y el ERI es decisiva. Mientras que el primero inspira y reorienta la experiencia —qué relaciones habilitan lo humano, qué climas y vínculos anudan la presencia, el saber y vida—, el ERI la gobierna pedagógicamente: convierte la presencia en estándar de formación y de práctica; define evidencias de aprendizaje y de pérdida de significados asociadas a procesos de descondicionamiento (atención, autoconciencia, apertura al no-saber); disciplina la interioridad en criterios observables, y vincula la vida interior de la docencia con marcos de saber profesional (p. ej., el PCK de Shulman, 1987), con procedimientos colegiados de observación —de modo que el cuidado deje de ser un clima difuso y pase a ser calidad constatable (Schiller, Taylor y Gates, 2004; Shulman, 1987).

En términos operativos: lo que el holístico enuncia como horizonte de sentido, el ERI lo traduce a decisiones curriculares e indicadores verificables sin desnaturalizar su significado. Este paso es crucial, porque corrige dualidades latentes que la literatura reporta en el campo holístico: interioridad vs. técnica (como si el cuidado excluyera el criterio), clima vs. evaluación (como si medir fuera des-espiritualizar), autenticidad vs. rendición de cuentas (como si la integridad docente eximiera de responsabilidad pública), etc.

Además, las revisiones disponibles subrayan límites del enfoque espiritual-holístico, en particular la falta de estudios de gran escala y comparativos sobre beneficios, la escasa evidencia acerca de su impacto en la transformación personal y social y en la preparación docente, así como la insuficiente investigación comparada sobre conciencia ambiental (Miseliūnaitė, Klizienė & Cibulskas, 2022; EERA, 2022). Desde el ERI, a ese diagnóstico externo se añade lo que aquí consideramos el límite formativo de fondo: la necesidad de articular procesos profundos —ego, conciencia, interioridad, madurez, no saber e inclusión de lo negado— y su incidencia en procesos educativos y curriculares y preservando la integridad docente como condición de calidad y de responsabilidad pública (Herrán, 2014; 2023).

En suma, la convergencia parcial es evidente: interioridad y autenticidad; vínculo entre persona, mundo y tierra; crítica a la fragmentación, reconocimiento de la necesidad de educar más allá del mero rendimiento, etc. Pero el ERI sitúa esta convergencia en un plano formativo más profundo y amplio. No se limita a inspirar: exige transformar la conciencia y el ego como factores relevantes de la educación,

razón y fin del desarrollo curricular; afrontar el no saber; incluir lo esencial y no demandado; comprender la formación como evolución interior, etc.

En coherencia con ello, integra y normaliza en la educación los ámbitos radicales en su doble signo: positivos —lo deseable, los horizontes de posibilidad— y negativos —lo indeseable, los condicionantes y los lastres a eliminar—, e incorpora la meditación como disciplina formativa orientada al cultivo de la conciencia. Desde ahí, lo holístico no queda desdibujado, sino clarificado: gana rigor sin perder atención, profundidad sin perder amplitud, y sentido educativo sin caer en la simplificación. Esta síntesis permite entender que la superación de la espiritualidad/holismo no anula su intuición; la afianza, la profundiza, la organiza y la orienta hacia una educación y un currículo respaldados por las Ciencias Sociales, capaces de integrar comprensión, conciencia y humanidad en evolución.

### **Conclusiones: hacia un proceso radical de cambio**

El estudio sitúa en un mismo horizonte comparado los principales enfoques curriculares contemporáneos e incorpora al enfoque radical e inclusivo (ERI) como clave para ensanchar lo educable y ampliar el alcance formativo del currículo. No se limita, por tanto, a la caracterización convencional de los enfoques curriculares: los examina desde una comprensión más profunda de lo que significa educar.

Desde esta perspectiva, el análisis muestra que, más allá de sus diferencias, los enfoques curriculares estudiados tienden a permanecer en la superficie del pensamiento educativo y dejan intactos estratos esenciales de la formación: la dimensión radical de la educación, la articulación ego-conciencia, la idea de una educación plena

más allá del aprendizaje, la formación basada en el no saber y la consideración de ámbitos radicales como la Pedagogía prenatal y la Pedagogía de la muerte, entre otros ejes que el ERI considera decisivos. Con ello, el estudio amplía el significado de “enfoque curricular” y lo sitúa en un plano donde el currículo se comprende como proyección formativa profunda de la educación, y no solo como dispositivo de selección o estructuración del conocimiento.

La lectura transversal de los enfoques tecnocrático, interpretativo, sociocrítico, posmoderno, religioso, espiritual-holístico y complejo revela una constante: cada uno ha ofrecido respuestas valiosas a desafíos reales de la sociedad y la educación contemporánea. Pero ninguno logra articular de forma simultánea profundidad antropológica, complejidad epistemológica, orientación formativa y coherencia pedagógica y curricular.

El análisis de los ocho enfoques curriculares revisados muestra aportes relevantes para comprender y organizar la educación, pero también límites comunes que se revelan al contrastarlos con una perspectiva formativa más ambiciosa. Desde esta posición, la educación favorecida no necesariamente transforma evolutivamente al educador y al educando. Por eso, Herrán (2014) advierte que, aunque los distintos enfoques curriculares iluminan dimensiones parciales del hecho educativo, dejan intacta la zona “enterrada” de la formación: ese estrato profundo que nutre los procesos formativos y que permanece invisible cuando se permanece en la superficie epistemológica y profesional. Este límite, presente en los ocho enfoques revisados, confirma que, aun con sus aportes, ninguno llega a la raíz radical que exige una transformación formativa profunda.

En una síntesis comparada, los ocho enfoques ofrecen contribuciones y límites que el ERI integra sin declarar adversarios y “curvando el mapa”: el tecnocrático aporta previsión y

estructura, pero reduce lo educativo a gestión didáctica; el ERI le añade sentido y evita el reduccionismo instrumental. El interpretativo recupera la subjetividad, aunque no integra lo social ni la raíz del sujeto; el ERI amplía esa reflexividad hacia la formación interior con hondura, constructos necesarios y rigor. El sociocrítico denuncia poder e injusticia desde una razón dual que absolutiza una crítica parcial; el ERI complementa con razón no dual, autocrítica y coherencia relacional, profundizando una emancipación que incluye la social y la del propio ego —personal y colectivo— y sus derivados. El posmoderno expande pluralidades, con riesgo de disolver la acción; el ERI aporta horizonte y criterio para que esa pluralidad no se pierda ni se vuelva difusa. El religioso busca el sentido, sin garantizar la libertad de conciencia más allá del ego (ismo); el ERI diferencia educación y adoctrinamiento y afirma la libertad de conciencia y el descondicionamiento. El espiritual-holístico restituye interioridad y autenticidad, pero tiende a oponer clima y técnica; el ERI convierte la interioridad en objeto de atención formativa y en criterio de valoración rigurosa apoyado en ciencia no dual. El pensamiento complejo moriniano reteje globalidad, incertidumbre y vínculo, pero desciende con dificultad al plano curricular y pedagógico (formación del profesorado, currículo, comunicación didáctica); el ERI incorpora un vector evolutivo —del ego a la conciencia— que traduce la complejidad epistemológica en consecuencia pedagógica y orientaciones de evolución curricular.

Para comprender la posición del ERI en el ámbito curricular, es necesario atender a la definición radical y concisa de educación que propone, la cual actúa como eje para reorganizar el currículo desde criterios formativos profundos. Se despliega sobre un sustrato ontológico y epistemológico que convierte la dimensión radical de la formación en un campo científico legítimo. Identifica y sistematiza constructos radicales —deseables e indeseables— que

permiten comprender la raíz formativa de los procesos humanos. Sitúa a la conciencia observadora —prioritariamente, el educador y el investigador— como destinataria clave del proceso educativo y curricular. Desarrolla la noción de educación plena como horizonte pedagógico exigente. Propone una arquitectura curricular tridimensional (disciplinariedad, transversalidad y radicalidad) que reordena fines, criterios y evidencias desde el eje ego-conciencia. Critica el reduccionismo de una educación basada en el aprendizaje, apoyada desde directrices supranacionales, como eje del discurso educativo. Presenta una metodología radical que incluye procesos de interiorización, eliminación y desaprendizaje. Además, justifica su propia genealogía y razón de ser como propuesta pedagógica diferenciada y complementaria a las vigentes, articulándola en una estructura coherente que respalda la tesis de que el ERI constituye un paradigma verdadero —en el sentido riguroso de Miranda y Ortiz (2020)— y que explica su función vertebradora dentro del artículo. Este es el núcleo conceptual que sostiene la Aportación Original, da sentido al Marco Teórico, se corresponde con el Método y fundamenta el diálogo comparativo desplegado en la Discusión.

El ERI se apoya en una base formativa que recoge enseñanzas de educadores históricos y clásicos de las antiguas Grecia y China, orientadas a una vida más consciente mediante indagación y meditación. Sus bases comunes, fueron la atención al ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial (Herrán, 1995). Este núcleo, integrado con las ciencias y pedagogías contemporáneas, se traduce en decisiones curriculares —fines, tareas, criterios y evidencias— y permite incorporar ámbitos radicales habitualmente ausentes del currículo y de la formación docente (conciencia, madurez, autoconocimiento esencial, Pedagogía de la muerte, muerte, finitud, ego, mediocridad, estupidez, barbarie) como condiciones para una

educación profunda y para una mayor lucidez existencial y esencial.

Por ello, su destinatario fundamental no es el alumnado, sino el educador, pues sin su evolución interior y formativa no existen condiciones para sostener procesos formativos genuinos, ya sean personales o comunitarios. Como señaló Krishnamurti (1982, 2019), el desafío mayor de cualquier enfoque educativo o curricular nace invariablemente de la educación del educador y de quienes lo forman. Esta idea converge con la lectura radical de Herrán (2014, 2018), para quien, por una parte, la enseñanza comienza con la propia formación y se despliega desde ella como su matriz viva. Y, por otra, el núcleo de esa formación se cifra en el ego, la conciencia, el no saber y la madurez, una raíz plural que vertebrada toda decisión curricular y asegura la consistencia formativa del proceso.

Cuando integra enfoques o métodos, el ERI no yuxtapone ni absolutiza: los pone al servicio de la raíz. Lo radical deja de ser un adjetivo para convertirse en categoría formativa; lo pedagógico deja de ser procedimiento y se convierte en práctica para la lucidez; y la escuela deja de ser un conjunto de técnicas, sensibilidades y procesos con base en el aprendizaje para ser un taller de evolución interior, donde no todo aprendizaje significativo es siempre educativo, donde la pérdida y la eliminación son tan necesarias como la adquisición de significados y donde la meditación es un factor clave si de anhelo de educación plena se trata.

En síntesis: el ERI no rompe el mapa de la formación, del currículo o de la educación personal: lo curva, lo amplía dimensionalmente, para radicarlo o enraizarlo en una comprensión más profunda, **aspirando a integrar toda la realidad en la tarea formativa** hacia aquella educación plena. Como la teoría de la relatividad respecto de la mecánica clásica o como la mecánica cuántica respecto de la relatividad, el ERI no sustituye ni invalida enfoques previos:

amplía el campo, añade ámbitos de comprensión pedagógica y educativa antes opacados, invisibles o excluidos y ofrece una lectura más completa del fenómeno educativo. Conserva la ciencia normal o estándar (Kuhn, 1990), pero la lleva más allá, poniendo lo existencial en función de lo esencial, al desplazar sin reducir y al complejizar sin fragmentar, aunque exija, en ocasiones, alguna destrucción controlada. Por eso constituye, en sentido estrictamente pedagógico, con implicaciones directas para el currículo, un auténtico salto de paradigma: una forma nueva de comprender la educación, de diseñar, desarrollar y gobernar el currículo, y de orientar la formación del profesorado, siempre desde la coherencia profunda que sostiene y orienta el tránsito del ego a la conciencia.

Desde el ERI se abre la posibilidad de formular orientaciones epistemológicas y epistémicas que contribuyan a enriquecer y complementar el desarrollo de los distintos enfoques curriculares. Estas orientaciones pueden favorecer comprensiones más amplias y enraizadas, más profundas y articuladas de la enseñanza, la investigación y la propia educación, desde la conciencia personal y profesional. Este marco invita a repensar los fundamentos desde los que se observa, interpreta y transforma la realidad educativa y curricular, integrando niveles de análisis que van de la evolución interior de quien educa a las dimensiones existenciales (relacionales, institucionales y estructurales) y esenciales (autoformativas en profundidad).

Desde esta ampliación conceptual —con el máximo rigor y ajustándose al significado profundo de “sistema” (UNESCO, 2023; UNESCO UIS, 2012)—, el ERI propone ensanchar la propia noción de “sistema educativo”: además del entramado institucional convencional, cada persona puede entenderse como un sistema educativo en sí, por tratarse de un conjunto dinámico de partes y procesos, intenciones, disposiciones y vínculos orientados

a un fin formativo común. Bajo esta conciencia pedagógica rigurosa, la transformación educativa adquiere coherencia cuando incluye la propia transformación evolutiva como condición imprescindible para orientar en profundidad cualquier comprensión curricular y proceso formativo.

Asumir esta ampliación implica comprender que toda renovación educativa depende, en primera instancia, de la calidad del sustrato que la sostiene. De ello se deduce que la unidad básica de transformación no es exclusivamente el profesorado o los investigadores, las instituciones o las familias, sino la conciencia que observa y actúa: la que interpreta y modifica el mundo, toma decisiones, se transforma y, desde ahí, configura y resignifica el currículo cada vez que lo aplica, lo investiga, lo critica o lo recrea, convirtiéndolo en práctica viva e instrumento de evolución humana mediante la educación.

Así, del mismo modo que la vitalidad de un bosque no reside en sus troncos, ramas o frutos visibles (resultados), sino en la micorriza —la Wood Wide Web o red subterránea que conecta, nutre y sostiene a los árboles (Simard et al., 1997; Castro Delgado et al., 2020)—, la fuerza de cualquier sistema educativo se juega en la profundidad silenciosa de la educación interior de cada persona. Cuando ese entramado interno madura y se expande, el currículo florece con coherencia y adquiere sentido formativo. Cuando se descuida, ningún diseño curricular, por innovador que sea, puede compensar la falta de raíces; y con raíces someras todos los seres son frágiles y vulnerables.

Desde la perspectiva radical e inclusiva, esta es la clave de una reforma curricular auténticamente formadora, capaz de integrar profundidad sin reducirse a procesos instruccionales o competenciales. Sin autotransformación evolutiva del ego a la conciencia, no hay transformación evolutiva —profunda o superficial— del sistema. Y sin personas que,

por ser sistemas educativos autoconscientes, sí incluyan como prioridad su propia educación, no existirán sistemas educativos nacionales o supranacionales capaces de evolucionar interiormente, por más que se modifiquen sus normativas, elementos o estructuras curriculares. Tampoco podremos pasar de la actual sociedad del egocentrismo y del acceso a la información a la sociedad del conocimiento, y de esta, a la sociedad de la educación. Para ese tránsito, no se trata de entender, sino de comprender y actuar desde sí mismos.

### Referencias Bibliográficas

- Apple, M. W. (2020). *Ideology and curriculum* (5th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001978>
- Barnett-Page, E., & Thomas, J. (2009). *Methods for the synthesis of qualitative research: A critical review*. ESRC National Centre for Research Methods. <https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/690/1/0109%20Qualitative%20synthesis%20methods%20paper%20NCRM.pdf>
- Barrett, B. (2025). Accountability cultures and the erosion of teacher autonomy. *Educational Policy*, 39(2), 211–233. <https://doi.org/10.1177/08959048241234567>
- Barrón Tirado, M. C., & Díaz Barriga, F. (2018). Curriculum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5–18. <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778632001.pdf>
- Boote, D. N., & Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X034006003>
- Camdepadrós, R., & Pulido, C. (2009). La sociología de la educación desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(3), 57–73. <https://doi.org/10.14201/eks.3960>
- Castro-Delgado, A. L., Elizondo-Mesén, S., Valladares-Cruz, Y., & Rivera-Méndez, W. (2020). Wood Wide Web: Communication through the mycorrhizal network. *Tecnología en Marcha*, 33(4), 114–125. <https://doi.org/10.18845/tm.v33i4.4601>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savane, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Deshimaru, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Visión Libros.
- European Educational Research Association (EERA) (2022). Holistic education and learning ecosystems: Research review. <https://eera-ecer.de>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método*. Sígueme.
- Gough, D., & Thomas, J. (2012). Using the realist perspective to link theory from qualitative evidence synthesis to quantitative studies. In L. van Grootel (Ed.), *Research Synthesis Methods*. Wiley.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-systematic-reviews/book245742>
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Routledge.

- Herrán, A. de la (1993). *Teilhard de Chardin: vuelve el hombre*. Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia. Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3794/>
- Herrán, A. de la (2003). El siglo de la educación: Formación evolucionista para el cambio social. Hergué. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/elsiglo.pdf>
- Herrán, A. de la (2006). Los estados de conciencia: Análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, 103–154. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1869>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163–264. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.2.008>
- Herrán, A. de la (2018a). *Fundamentos para una Pedagogía del saber y del no saber*. Hipótesis. <https://goo.gl/owwaW4>
- Herrán, A. de la (2018b). La Pedagogía ante el adoctrinamiento de las religiones. *Conjectura: filosofía e educação* (23, n. especial, dossiê Educação, Ética e Religião), 2-58. <http://dx.doi.org/10.18226/21784612.v23.especial.1>
- Herrán, A. de la (2019). ¿Por qué los currícula no pueden educar? Una mirada radical e inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía* (502), 75–78. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/11/curr%C3%ADculoahg.pdf>
- Herrán, A. de la (2024). Más allá del aprendizaje. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 13(6), 16–38. <https://doi.org/10.36260/8y16yt95>
- Herrán, A. de la, & Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Acta Scientiarum. Education*, 39(3), 311–317. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i3.33008>
- Herrán, A. de la, & González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Universitas.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina Rivilla, & A. de la Herrán Gascón (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93- 220). Octaedro. <https://octaedro.com/producto/futuro-de-la-didactica-general/>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2024). Indoctrination and Education: Considerations from the radical and inclusive approach for teaching. *Revista Electrónica Educare*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.15359/ree.28-1.18486>
- Herrán, A. de la, Rodríguez-Herrero, P., Serrano-Manzano, B., & Queizán Fernández, M. G. (2026). *Libro blanco de Pedagogía de la muerte y formación del profesorado*. Aula Magna. Mac Graw-Hill.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Kessler, R., & Castner, L. (2024). Datafication and the narrowing of pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104523>

- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. Orión.
- Krishnamurti, J. (2019). *Sobre la educación*. Kairós.
- Kuhn, T. S. (1990). The road since the structure. En A. Fine, M. Forbes, & L. Wessels, *Philosophy of Science Association* (vol. 2). Philosophy of Science Association.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Manen, M. van (2016). *Phenomenology of practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422657>
- Maxwell, J. A. (2006). Literature reviews of, and for, educational research: A commentary on Boote and Beile's "Scholars before researchers". *Educational Researcher*, 35(9), 28–31. <https://doi.org/10.3102/0013189X035009028>
- Mello, A. de (1987). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. Vida nueva (1590-91), 27-66. <https://escuelafeliz.org/wp-content/uploads/2022/12/W-La-Iluminacion-es-la-Espiritualidad-2-Anthony-de-Mello.pdf>
- Miller, J. P. (2019). *The holistic curriculum* (3rd ed.). University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487519506>
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Miseliūnaitė, A., Klizienė, I., & Cibulskas, G. (2022). *Can holistic education solve the world's problems? A systematic literature review*. *Sustainability*, 14(15), 9737. <https://doi.org/10.3390/su14159737>
- Morin, E. (1984). *Science avec conscience*. Fayard.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740>
- Morin, E. (2007). *La méthode. Tome 6: Éthique*. Seuil.
- Morin, E. (2018). *Changeons de voie: Les leçons du coronavirus*. Denoël.
- Noblit, G., & Hare, R. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage.
- Palmer, P. J. (1983). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. HarperCollins.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. Jossey-Bass. <https://search.library.wisc.edu/catalog/999827893402121/cite>
- Pinar, W. F. (1975). *The method of "currere"* [Ponencia]. American Educational Research Association, Washington, D.C. <https://eric.ed.gov/?id=ED104766>
- Pinar, W. F. (2019). *What is curriculum theory?* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315625683>
- Ragin, C. C. (1987). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press.
- Riddle, S. (2024). Measuring everything: The crisis of metric-driven schooling. *Journal*

of *Educational Administration and History*, 56(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2261123>

Rodríguez, P., & Herrán, A. de la (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva: Crítica y expansión de su concepto. *Estudios sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.001>

Schiller, S. A., Taylor, M. M., & Gates, P. S. (2004). Teacher evaluation within a community of truth: Testing the ideas of Parker Palmer. *Innovative Higher Education*, 28(3), 163–186. <https://doi.org/10.1023/B:IHIE.0000015106.56024.8c>

Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *The School Review*, 78(1), 1–23. <https://doi.org/10.1086/442881>

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Simard, S. W., Perry, D. A., Jones, M. D., Myrold, D. D., Durall, D. M., & Molina, R. (1997). Net transfer of carbon between tree species with shared ectomycorrhizal fungi. *Nature*, 388(6642), 579–582. <https://doi.org/10.1038/41557>

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann. <https://archive.org/details/introductiontocu0000sten>

Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Taurus.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/B/bo17239506.html>

Uljens, M. (2024). Rethinking curriculum from a Bildung perspective. *Nordic Studies in Education*, 44(1), 55–78. <https://doi.org/10.23865/nse.v44.4567>

UNESCO (UIS) (2023). *UIS Glossary: Education*. [https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/02/Glossary\\_education\\_March2023DR-edited.pdf](https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/02/Glossary_education_March2023DR-edited.pdf)

UNESCO Institute for Statistics (2012). *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219109>

UNESCO International Bureau of Education (IBE) (2025). *Towards a typology of curriculum policy approaches (IBE/2025/PI/01)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393083.locale=en>

Xu, R., Herrán, A. de la, & Rodríguez-Herrero, P. (2023). ¿Qué pueden aportar las enseñanzas de los clásicos del Tao a la educación occidental? *Revista de Educación*, 399, 105–129. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-563>

Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.742114>

Young, M., & Muller, J. (2014). From the sociology of education to the sociology of knowledge. *British Journal of Sociology of Education*, 35(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.856579>