

7.

MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: AMPLIACIÓN RADICAL DE SUS FUNDAMENTOS FORMATIVOS

Agustín de la Herrán Gascón³⁸

Departamento de Pedagogía
Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

Se parte de la premisa de que la educación inclusiva ha supuesto un avance decisivo en equidad y participación, pero ha tendido a centrarse en dimensiones parcialmente visibles del fenómeno educativo, lo que evidencia la necesidad de profundizar en sus fundamentos pedagógicos. En este contexto, la formación sociocomunitaria constituye un escenario especialmente relevante para analizar estos límites, al orientarse con frecuencia hacia dimensiones funcionales o instrumentales.

El trabajo se desarrolla desde un enfoque pedagógico y didáctico radical e inclusivo, cuya génesis se sitúa a finales de los años ochenta. Esta perspectiva no se limita a una ampliación conceptual, sino que profundiza en los fundamentos formativos e integra dimensiones radicales relativas al inicio, al centro y al final de la vida, proyectándolas específicamente en la formación sociocomunitaria.

³⁸ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9156-6971> Agustín de la Herrán Gascon
agustin.delaherran@uam.es

El objetivo es ensanchar el significado de la educación inclusiva sin sustituirlo, sino completándolo desde un enfoque que atienda a sus raíces y a aquello que el discurso pedagógico ha dejado fuera.

Se propone un recorrido en tres niveles: la educación en su plano radical y fundante; la educación inclusiva, entendida como desarrollo necesario pero insuficiente cuando se centra en la diversidad, ampliada mediante la incorporación de identidad, semejanza y unicidad, junto con la noción de discapacidad intelectual común; y su proyección en la formación sociocomunitaria mediante la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial.

El artículo plantea la necesidad de un cambio de rumbo o reinicio educativo, al comprender la educación como un proceso evolutivo del egocentrismo a la conciencia, y situar la educación de la conciencia como condición básica —aunque no suficiente— de educatividad y de calidad profesional.

Palabras clave

Educación inclusiva; formación sociocomunitaria; formación del profesorado; conciencia en educación; fundamentos pedagógicos; enfoque radical e inclusivo

Abstract

The present study is based on the premise that inclusive education has represented a decisive advance in equity and participation; however, it has tended to focus on partially visible dimensions of the educational phenomenon, thereby revealing the need to deepen its pedagogical foundations. In this context, socio-community training constitutes a particularly relevant setting for examining these limitations, as it is frequently oriented towards functional or instrumental dimensions.

The work is developed from a radical and inclusive pedagogical and didactic approach, whose origins date back to the late 1980s. This perspective does not merely extend existing conceptual frameworks; rather, it deepens their formative foundations and integrates radical dimensions related to the beginning, the centre and the end of life, projecting them specifically onto socio-community training.

The aim of the article is to broaden the meaning of inclusive education, not to replace it but to complete it through an approach that attends to its roots and to those aspects that pedagogical discourse has left unaddressed.

To this end, a three-level analytical trajectory is proposed: education in its radical and foundational dimension; inclusive education, understood as a necessary development yet insufficient when centred exclusively on diversity, expanded through the incorporation of identity, similarity and uniqueness, together with the notion of common intellectual disability; and its projection onto socio-community training through prenatal education, Pedagogy of death, and the ego–consciousness–essential self-knowledge axis.

The article argues for the need for a reorientation or educational restart, by understanding education as an evolutionary process from egocentrism to consciousness, and by positioning the education of consciousness as a basic—though not sufficient—condition of educativity and professional quality.

Keywords

Inclusive education; socio-community training; teacher education; consciousness in education; pedagogical foundations; radical and inclusive approach

Introducción

La formación pedagógica y didáctica en los contextos educativos contemporáneos, y en particular en el ámbito de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad, suele orientarse a lo externo (aprendizajes de saberes disciplinares, competencias, valores, transformación social, etc.). Desde esta perspectiva, la acción educativa se organiza en torno a programas, técnicas e intervenciones dirigidas a responder a necesidades concretas.

En coherencia con esta orientación, la educación inclusiva se ha consolidado en todos los ámbitos formativos como uno de los principales desarrollos pedagógicos y didácticos recientes, al promover la equidad, la participación y la atención a la diversidad. Sin embargo, puede identificarse un cierto estancamiento

epistemológico en sus fundamentos desde su consolidación internacional a partir de la Declaración de Salamanca (1994), visible en la persistencia de enfoques centrados —en muchos casos— en dimensiones visibles y operativas del fenómeno educativo. Este hecho evidencia la necesidad de revisar sus fundamentos y de ampliar su alcance formativo en profundidad.

Este límite estructural, de carácter epistemológico y profesional, adquiere especial relevancia en ámbitos donde la intervención educativa se articula de forma directa sobre la vida de las personas y exige una comprensión más compleja de la educación, dada la intensidad, diversidad y trascendencia de las situaciones humanas implicadas. En el contexto español, esta realidad se concreta en la familia de Formación Profesional “Servicios Socioculturales y a la Comunidad”, ámbito en el que se sitúa este estudio.

Su ámbito de trabajo, no siempre visibilizado ni valorado socialmente, aun siendo fundamental, resulta clave para la sostenibilidad formativa, al intervenir en contextos donde se dirimen dimensiones esenciales de la vida humana. En este marco, se orienta a la intervención educativa y social en ámbitos como la infancia, la dependencia, la integración social o la animación sociocultural.

Más allá de esta denominación administrativa propia del sistema educativo español, esta familia profesional puede comprenderse en términos pedagógicos como ‘formación sociocomunitaria’, noción que permite ampliar su alcance y facilitar su transferencia a otros contextos internacionales, y que se empleará en adelante de forma preferente.

En sus ámbitos de trabajo, la práctica educativa se desenvuelve en escenarios de alta complejidad humana, donde la técnica es necesaria e imprescindible, pero no suficiente. Educar exige, además, profundidad: el fondo también forma parte del océano formativo y negarlo constituye un efecto de miopía (Herrán, 2019). Esta exigencia adquiere especial relevancia en el ámbito sociocomunitario, donde la educación es nuclear —infancia, dependencia, vulnerabilidad, exclusión, acompañamiento y comunidad—. Por ello, se hace especialmente visible la necesidad de revisar no solo lo que se hace, sino desde dónde se educa.

Desde esta perspectiva, el foco se desplaza de la acción a sus bases formativas y a la hondura educativa. En este plano emerge un nivel previo: desde qué conciencia se educa, qué queda fuera de la educación y qué implicaciones tiene ello en la formación de quienes educan. Esta cota remite a un problema pedagógico de fondo que no es únicamente funcional ni metodológico, sino relativo a la propia condición de la conciencia desde la que se educa. El trabajo se vincula a la noción de “discapacidad intelectual común”, entendida como una condición estructural y generalizada de la conciencia ordinaria, asociada al egocentrismo y a su efecto en la razón, que afecta también a educadores, formadores e investigadores y condiciona de forma radical la comprensión de qué es educar, así como su origen y sentido formativo, y la posibilidad misma de una educación plenamente educativa. Esta reducción no es menor ni contingente, sino estructural. Responde a un modo de comprender la educación que prioriza la eficacia, la respuesta a demandas inmediatas y la adaptación a marcos institucionales, sin revisar suficientemente los fundamentos radicales, apenas visibles y casi siempre innombrados desde los que se educa (Herrán, 2019; Herrán & Xu, 2023). En este nivel se sitúa el presente trabajo. Desde esta perspectiva, analiza la educación inclusiva en sus raíces e integra una mirada radical de la educación, su aplicación al campo inclusivo y su proyección en la formación profesional sociocomunitaria.

Este artículo se sitúa, además, en continuidad con la línea de investigación que ha dado lugar al enfoque radical e inclusivo, cuya génesis se remonta a finales de los años ochenta (1986–1987), y que ha ido desarrollándose progresivamente en el campo de la Pedagogía y la Didáctica General. En este marco, amplía el planteamiento de Rodríguez y Herrán (2025), no como elaboración puntual o reciente, sino como desarrollo ulterior de un programa de investigación consolidado. Esta ampliación se concreta en la profundización de sus fundamentos pedagógicos y didácticos, en la integración explícita de dimensiones radicales —relativas al inicio, al centro y al final de la vida— y en su proyección aplicada al ámbito de la formación sociocomunitaria.

La literatura sobre educación inclusiva ha experimentado un desarrollo notable en las últimas décadas, consolidándose como uno de los ejes centrales de la política

educativa internacional (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 1994). Este desarrollo ha permitido avances significativos en equidad, participación y derecho a la educación. Sin embargo, ha mantenido como núcleo de referencia la diversidad y la eliminación de barreras, lo que ha supuesto un progreso necesario, aunque también ha tendido a delimitar y a limitar su alcance conceptual.

Desde el enfoque radical e inclusivo (Herrán, 2014), este marco plantea un interrogante de fondo: ¿qué ocurre cuando la educación inclusiva no se revisa desde la educación misma?, ¿qué queda fuera de la inclusión cuando no se interroga su raíz pedagógica?

El objetivo del trabajo es ensanchar el significado de la educación inclusiva, para completarla desde un enfoque radical que atienda a fundamentos pedagógicos, ámbitos formativos y dimensiones habitualmente excluidas, con especial atención a su aplicación en el ámbito de la formación sociocomunitaria. Se propone integrar dimensiones como identidad, semejanza, unicidad, conciencia, límite (muerte) y comienzo de la vida personal. Este objetivo implica una doble operación: por una parte, una ampliación conceptual del campo inclusivo; por otra, una profundización en los fundamentos de la educación, entendida como proceso formativo que no se reduce al aprendizaje ni a la adquisición de competencias.

Se propone, asimismo, comprender por qué muchas prácticas eficaces no llegan a ser plenamente educativas y cuáles pueden ser las condiciones para que lo sean, así como las implicaciones de ello para la formación profesional. Esta cuestión no es únicamente teórica: tiene consecuencias directas en contextos sociocomunitarios, donde la intervención se realiza en situaciones límite de la vida humana y donde la ausencia de determinadas dimensiones formativas puede comprometer la calidad de la acción educativa.

Metodológicamente, el trabajo se articula como un análisis teórico aplicado con vocación reconstructiva, orientado a identificar límites, ampliar categorías y proponer una comprensión más completa de la educatividad. El recorrido se organiza en tres niveles de profundidad pedagógica: en primer lugar, el análisis de la educación en sus raíces; en segundo lugar, el estudio de la educación inclusiva en su formulación actual y sus límites, y, en tercer lugar, su proyección en la

formación polivalente y sociocomunitaria, incorporando dimensiones radicales como la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial.

Este recorrido no responde a una lógica acumulativa, sino a un proceso de profundización progresiva, en el que cada nivel permite comprender el anterior desde una mayor amplitud y complejidad-conciencia, evitando reducciones y favoreciendo una visión más completa de la educación actual y posible.

Este artículo tiene su origen en el texto preparado para una conferencia impartida en las Jornadas de Actualización Docente en Servicios Socioculturales y a la Comunidad, celebradas en Motril (Granada) los días 13 y 14 de mayo de 2026. El diálogo y contraste con docentes de esta rama profesional han contribuido al ajuste del presente trabajo.

2. Desarrollo

2.1. Educación en sus raíces: nivel radical y fundante

La pregunta clave que orienta esta primera capa es: ¿qué es educar radicalmente? En este nivel no se aborda todavía la educación inclusiva, sino la educación sin adjetivos y la educatividad en su sentido más profundo. Se trata de atender a los cimientos invisibles de la educación, a aquello que la sostiene sin hacerse explícito y que, precisamente por ello, determina su sentido y su alcance.

La educación actual puede compararse con un edificio cuidadosamente mantenido. Se revisa la habitabilidad, la calidad y el confort; se cuida la apariencia; se ajustan los sistemas; se incorporan tecnologías hasta hacerlo “inteligente”. Los docentes afinan metodologías, consultan evidencias pedagógicas y didácticas y atienden a la diversidad incorporando enfoques inclusivos con compromiso profesional. Sin embargo, los cimientos no se revisan. Y cuando fallan los cimientos, no basta con mejorar la superficie.

Esta constatación no se formula desde el pesimismo, sino desde la responsabilidad pedagógica. Cuando algo no funciona en profundidad, no basta con hacerlo mejor: es necesario preguntarse desde qué bases se está educando (Herrán, 2019). Este desplazamiento del foco —de lo visible a lo radical— constituye el núcleo de la pedagogía radical e inclusiva.

Desde este enfoque, una pedagogía radical no remite a lo extremo ni a lo ideológico, sino a lo fundamental. Radical —de raíz— es aquello de lo que depende todo lo demás y que, por su carácter fundante, suele permanecer fuera del foco educativo. A su vez, una pedagogía inclusiva no se define únicamente por integrar a quienes están fuera, sino por no dejar fuera nada esencial de la educación.

Esto implica una doble ampliación del objeto pedagógico. Por un lado, hacia lo invisible, es decir, aquello que no suele nombrarse ni institucionalizarse; por otro, hacia la totalidad del fenómeno educativo, entendido no de forma parcial, sino compleja. Esta ampliación permite incluir dimensiones radicales del proceso educativo, entendidas como niveles no visibles pero determinantes de su sentido formativo. En este sentido, la exigencia metodológica se puede formular de modo sencillo, aunque su alcance sea elevado: observar el fenómeno educativo en su conjunto y no solo en sus manifestaciones visibles, en consonancia con perspectivas de visión global y evolutiva (Teilhard de Chardin, 1984) y con planteamientos contemporáneos que cuestionan la reducción de la educación a sus resultados observables (Biesta, 2010).

En coherencia con esta ampliación de la mirada, en este contexto, lo radical remite a un plano de la educación, la enseñanza, la formación y el currículo (Herrán & Rodríguez, 2022) que, aunque determinante, permanece fuera de su consideración explícita, operando como una presencia no reconocida que condiciona su desarrollo formativo; sus características se precisarán más adelante.

Desde aquí se comprende que la educación no puede reducirse a aprendizaje ni a adquisición de competencias (Herrán, 2024). Esta reducción o parcialización puede considerarse uno de los límites más persistentes de la didáctica contemporánea y conduce a una educación inclusiva equivocada desde una educación igualmente limitada (Herrán, 2017a, 2017b, 2017c; Herrán & Xu, 2025). Como señalan diversos autores, identificar educación con aprendizaje supone empobrecer su sentido formativo y su dimensión ética y relacional (Biesta, 2010; Biesta, 2015). Sin embargo, el enfoque radical e inclusivo apunta a un nivel aún más profundo, al considerar que esta reducción no solo empobrece la educación, sino que impide reconocer dimensiones esenciales vinculadas a la conciencia y a sus bases formativas.

La educación incluye también pérdida, descondicionamiento, toma de conciencia, transformación interior y evolución personal. Cuando estas dimensiones quedan fuera, la educación se vuelve parcial. Funciona, pero no educa plenamente.

Aquí emerge una implicación clave: no todo lo que funciona es educativo. Esta confusión entre funcionalidad y educatividad constituye un límite estructural de muchas prácticas, especialmente cuando la eficacia inmediata se convierte en criterio dominante.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta limitación no es accidental, sino estructural. Se relaciona con el hecho de que la educación ha ido dejando fuera aquello que no es fácilmente observable, medible o evaluable, priorizando lo visible, lo técnico y lo demandado. Este desplazamiento ha conducido a una comprensión parcial de la educación, en la que los resultados y procedimientos adquieren centralidad mientras que los fundamentos quedan implícitos o ignorados.

En este contexto, la noción de discapacidad intelectual común aparece como una clave explicativa de gran alcance. Aunque se desarrollará en la siguiente capa, conviene anticipar aquí su papel estructural: remite a una limitación generalizada de la conciencia que afecta a la comprensión misma de la educación, impidiendo reconocer sus dimensiones más profundas (Herrán, 2019; Herrán & Xu, 2023).

Desde este punto de vista, el problema principal de la educación no es técnico, sino de conciencia. No se trata solo de mejorar lo que se hace, sino de revisar desde dónde se hace.

En consecuencia, educar radicalmente implica, al menos:

- revisar los cimientos invisibles e innombrados de la educación, desde la perspectiva de la ciencia normal o estándar (Kuhn, 1975, 1978, 1990);
- ampliar el campo de lo educativo más allá de lo observable;
- integrar dimensiones excluidas como la conciencia, el límite o el autoconocimiento esencial;
- comprender la formación como un proceso más amplio, profundo y evolutivo que el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la comprensión radical de la educación no constituye un fin en sí mismo, sino un punto de partida. Permite reexaminar desarrollos pedagógicos consolidados, entre ellos la educación inclusiva, identificando tanto su alcance como sus límites cuando se formula sin revisión de sus fundamentos.

De este modo, la pregunta deja de ser quién queda fuera de la educación inclusiva, para pasar a ser qué queda fuera de la educación misma cuando no se piensa desde su raíz. Este desplazamiento conduce al análisis del siguiente nivel.

2.2. Educación inclusiva: nivel aplicado y ampliación conceptual

La pregunta clave que orienta esta segunda capa es: ¿qué ocurre cuando la educación inclusiva no incluye lo radical?

En continuidad con la anterior, esta capa no introduce un cambio de objeto, sino un desplazamiento del foco: de la educación, en su raíz, a uno de sus desarrollos contemporáneos más relevantes, la educación inclusiva.

La educación inclusiva constituye uno de los avances más significativos de la pedagogía contemporánea. Desde finales del siglo XX, se ha consolidado a partir de marcos internacionales orientados a garantizar el acceso, la participación y la

equidad educativa (UNESCO, 1994; Booth & Ainscow, 2011). A ello se han sumado aportaciones críticas que han subrayado tanto su potencial transformador como sus tensiones internas (Slee, 2011; Norwich, 2014; Ainscow, 2020).

Sin embargo, este desarrollo ha mantenido como núcleo de referencia la diversidad, las diferencias individuales y la eliminación de barreras. Este énfasis, siendo necesario, pone de manifiesto un límite epistemológico: la educación inclusiva se ha desarrollado prioritariamente como respuesta a la diferencia, pero no como revisión de la educación misma (Herrán, 2016a, 2016b, 2022).

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta limitación permite comprender por qué la educación inclusiva, aun siendo imprescindible, puede resultar insuficiente cuando no revisa sus fundamentos. Desde esta perspectiva, la diversidad, la identidad, la semejanza y la unicidad no se configuran como categorías independientes o reiterativas, sino como un continuo pedagógico de creciente profundidad y complejidad-conciencia. En este sentido:

- La diversidad remite a lo visible, a lo clasificable y a lo diagnosticable. Lo hace desde una lógica comparativa que permite identificar diferencias y ajustar respuestas educativas. Sin embargo, no agota la comprensión de la persona.
- La identidad introduce una dimensión distinta: remite a quién es cada sujeto, a su condición humana y a su singularidad compartida. También vincula desde la dimensión radical: las raíces individuales se entrelazan y unen, como la *wood wide web*, red micorrícica a través de la cual los árboles comparten carbono, agua y señales químicas en un sistema ecológico interdependiente y unificado (Simard et al., 1997). Reconoce lo que une de modo existencial y esencial.
- La semejanza desplaza la mirada hacia lo común en términos pedagógicos: permite identificar regularidades, analogías y patrones compartidos en los procesos formativos, favoreciendo la comprensión de los procesos educativos más allá de los casos particulares y posibilitando transferencias didácticas ajustadas, sin reducir la singularidad de los sujetos.

- La unicidad integra las dimensiones anteriores sin reducirse a ninguna de ellas. En ella desaparecen las categorías parciales y aparece la persona en su totalidad, sin fragmentación. Se configura sobre complejidad y conciencia.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no se limita a la diversidad; también incorpora identidad, semejanza y unicidad como dimensiones pedagógicas complementarias y aplicables en la práctica de una forma sustantiva (Herrán, 2016a, 2016b; Rodríguez & Herrán, 2025). Esta ampliación, por un lado, resulta coherente con enfoques internacionales que reclaman una comprensión más amplia de la inclusión, orientada no solo a la participación, sino también al reconocimiento pleno de la persona en contextos educativos diversos (Slee, 2011; Ainscow, 2020). Por otro lado, permite comprender sus propios límites cuando no se revisa desde sus fundamentos, al tiempo que desplaza el plano de la indagación y la propuesta pedagógica hacia niveles de mayor profundidad formativa y conciencia docente.

Desde un punto de vista didáctico aplicado, estas dimensiones se traducen en criterios de acción transferibles de forma polivalente a contextos educativos diversos y, de manera particular, al ámbito sociocomunitario, coherentes con ese incremento de complejidad-conciencia ajustable a cada realidad pedagógica y didáctica:

- desde la diversidad, la intervención se centra, por ejemplo, en metodologías didácticas orientadas a la atención a diferencias observables, como el diseño universal de aprendizaje (DUA), replanteable didácticamente como DUEF (diseño universal de la enseñanza formativa) (Rodríguez & Herrán, 2020); la enseñanza multinivel, así como la adaptación de propuestas metodológicas, tareas, actividades, recursos didácticos —con y sin TIC—, materiales y ritmos de aprendizaje, etc., con el fin de responder de forma ajustada a dichas diferencias, dentro de un enfoque predominantemente técnico, etc.
- desde la identidad, la acción educativa se orienta al reconocimiento de lo común esencial y a quién es el sujeto más allá de su rol, circunstancia, más allá y sobre todo más acá de los cuatro yoes a los que Ortega y Gasset (2005) se refiere y no se refiere en las “meditaciones del Quijote” (Herrán, 2004),

“programa mental” o ismo, personal o compartido (Mello, 1987; Herrán, 1997a); integra evidencias formativas, educativas y curriculares de naturaleza radical, universal y perenne, tanto asimilable a ámbitos deseables o positivos como indeseables o negativos (Herrán & Rodríguez, 2022); se sitúa en el tránsito evolutivo de lo existencial a lo esencial, y, por tanto, en la hondura de la (auto)educación; se vincula a la condición humana y a su posible evolución interior y exterior en planos personales, institucionales y sociales, etc.

- desde la semejanza, la práctica pedagógica y didáctica se orienta a identificar, analizar y utilizar educativamente regularidades, analogías y patrones compartidos de ego y de conciencia en los procesos formativos; se basa en la comprensión de situaciones, trayectorias y respuestas educativas, cuyos criterios son transferibles; establece referencias que orientan la intervención; y favorece la comprensión pedagógica de los procesos sin reducir la singularidad de los sujetos ni a la diversidad ni a lo común esencial, incluyendo sus dimensiones personales y contextuales, saberes y sentimientos, realidad y futuro, etc.;
- desde la unicidad, la intervención integra armónicamente las dimensiones anteriores en una comprensión inclusiva, compleja y evolutivamente orientada de la persona, la sociedad y la vida; ajusta la acción educativa con flexibilidad consciente, evitando reducciones categoriales parciales o meras coordinaciones entre las capas anteriores; desde este ámbito no se trata de comprender niveles o capas diferenciadas ni yuxtapuestas ni interrelacionadas, sino de profundizar progresivamente en una misma acción educativa, basada en la complejidad y la conciencia, como matesis; desde el enfoque radical e inclusivo, se introduce así un sentido educativo-evolutivo que distingue y posibilita jugar -y ganar- con lo existencial -como ámbito de experiencia, variación y circunstancia-, pero vivir en lo esencial, como referencia formativa profunda; de este modo, la educación orienta radicalmente los procesos educativos, situando lo periférico y social en función de lo radical; favorece que esta orientación no sea solo espontánea o dispersa, sino también consciente, pensada, sentida y configurada pedagógicamente, desde la condición de todo

sistema —y por tanto ser— humano como potencial “sistema educativo autoconsciente” (Herrán & Xu, 2025); impulsa así un cambio comprensivo de la educación y la formación, en términos de procesos evolutivos que van del ego a la conciencia, estructurando la acción educativa desde una unicidad orientada y formativamente intencional, consciente, meditativa y serena, etc.

De este modo, el enfoque radical e inclusivo reorienta la mirada docente y profesional: la intervención deja de ser solo técnica —nivel imprescindible, pero siempre limitado, si de enseñanza, formación y educación se trata— para convertirse también en comprensiva, relacional y consciente, superando marcos interpretativos, sociocríticos y posmodernos.

Mantiene su aplicabilidad general y adquiere especial relevancia en contextos sociocomunitarios de alta complejidad humana, al tiempo que orienta la acción educativa desde un sentido formativo claro que sitúa lo existencial en función de lo esencial. De este modo, favorece procesos conscientes de evolución del ego a la conciencia.

Como prolongación de lo anterior, puede observarse que la educación contemporánea —también la inclusiva— ha dejado fuera dimensiones radicales como el ego, la conciencia, el autoconocimiento esencial, la ignorancia no reconocida, la educación desde el origen de la vida, la muerte, la meditación, entre otras. Estas dimensiones no son marginales, sino universales y estructurales, aunque, sin embargo, presentan dificultades de integración en marcos técnicos o evaluativos.

Esta exclusión no es casual, sino que responde a un conjunto de razones estructurales interrelacionadas:

- la incardinación básica de la educación en la Filosofía y la civilización occidental, anclada en la Grecia clásica, con la exclusión de la educación desde el paradigma oriental clásico y las enseñanzas de los clásicos del tao, el buda Gautama, la meditación yoga, chan, zen, etc.;

- la hegemonía de la parcialidad de paradigmas consensuados, tanto en el currículo como en la enseñanza (Herrán & Rodríguez, 2023; Herrán et al., 2026; Herrán, 2026);
- la identificación entre educación y aprendizaje, más allá de las críticas de Biesta (Herrán, 2024);
- la dificultad de su inclusión en la enseñanza, la evaluación, el desarrollo docente y otros tópicos científicos de la Didáctica General (Herrán & Rodríguez, 2023);
- el desajuste entre la dimensión radical de la educación y los currículos (Herrán & Rodríguez, 2022);
- la exigencia de revisión de los fines educativos, por su estrechez epistemológica (Herrán & Xu, 2023);
- la falta de originalidad arrastrada desde hace décadas en investigación en Pedagogía y Didáctica General (Herrán, 2005);
- La incomodidad o resistencia epistemológica que suscita su incorporación en la Pedagogía y en la Didáctica General, así como el hecho de que la apertura de estas disciplinas —y, por extensión, de cualquier otra ciencia— dependa en gran medida de la formación científica, de la voluntad y del ego de los investigadores.

Como consecuencia, se produce una disociación significativa: dimensiones decisivas para la vida humana permanecen escasamente consideradas en la educación. Esta carencia adquiere una especial gravedad en determinadas situaciones educativas sociocomunitarias. No solo en contextos de desarrollo ordinario, como la educación infantil 0–3, también en aquellas de mayor complejidad humana, como las vinculadas a la vulnerabilidad, la enfermedad, el envejecimiento o la pérdida.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta ausencia supone una merma de educatividad: la educación puede funcionar en términos de eficacia, pero queda limitada al no incorporar dimensiones esenciales de la condición humana.

Lejos de ser circunstancial, esta limitación remite a una condición estructural y causal de la educación contemporánea, para cuya comprensión la noción de 'discapacidad intelectual común' emerge como clave interpretativa (Herrán, 2019; Herrán & Xu, 2023, 2025). Se entiende por discapacidad intelectual común una condición humana generalizada, radical -por tanto, no reconocida por la Pedagogía ni por organismos supranacionales ocupados de la educación o del desarrollo docente-, asociada al egocentrismo y a la escasa conciencia, que se expresa en formas recurrentes. No alude a déficits cognitivos, sino a una limitación intelectual generalizada, propia de la conciencia ordinaria, derivada de la refracción del ego en la razón, que afecta tanto a personas como a instituciones, colectivos y sistemas educativos en general.

La discapacidad intelectual común se manifiesta en los siguientes patrones habituales, de aplicación general y pedagógica:

- miopía o visión limitada, superficial y sesgada de la realidad, que lleva a comprender una parte del fenómeno educativo como su totalidad;
- pensamiento automático, parcial y egocéntrico, con predominio de razonamientos sesgados (ideas, creencias, opiniones, generalizaciones, prejuicios, etc.);
- dualidad como hábito general de la razón y, específicamente, dualidad didáctica (Herrán, 2023a), que separa lo que forma parte de una misma realidad;
- ignorancia no reconocida y desconocimiento de lo esencial;
- inconsciencia generalizada o vida “dormida”, en cuanto a conciencia se refiere;
- dificultad para la duda, la autocrítica, la rectificación y el reconocimiento del error, lo que favorece la perpetuación de la normalidad educativa;
- adhesión acrítica a la normalidad y a los ismos, absolutizados como criterio de validez;
- identificación con lo propio (“lo mío”, “lo nuestro”, “mis”...) y con programaciones mentales colectivas o ismos;
- ausencia o debilidad del pensamiento propio;

- comportamiento condicionado, previsible y adaptativo, con tendencia a externalizar los problemas educativos;
- evitación sistemática de lo radical —incluidos los “errores radicales de nuestra educación” (Herrán & Xu, 2025)—, por ejemplo, considerando ‘profundo’ a lo periférico;
- reducción de la acción educativa a lo funcional y demandado, desconectada de lo necesario;
- vivir y educar desde lo existencial, relegando lo esencial;
- reducción de la educación a aprendizaje;
- externalización y psicologización de la educación;
- confusión entre eficacia y educación;
- identificación entre adoctrinamiento y educación;
- identificación entre autoconocimiento y autoconocimiento existencial, y autoconocimiento existencial con el ‘personaje’ vivido (Blay, 2006), etc.

Este planteamiento introduce una interpretación inédita en el campo educativo y del desarrollo docente, en el marco de la Didáctica General, al situar este fenómeno como una condición estructural de la educatividad y de la comunicación didáctica. Guarda una relación parcial con investigaciones sobre racionalidad limitada y sesgos del pensamiento humano (Kahneman, 2011; Stanovich, 2009), pero las trasciende al recontextualizarlas pedagógicamente y vincularlas con la conciencia, el ego y la formación.

Desde esta perspectiva, el principal problema de la educación no es prioritariamente técnico ni metodológico, sino autoformativo y de conciencia. En este sentido, coincide con el “problema nº 1 de la Didáctica” (Herrán & González, 2002), en la medida en que sitúa el núcleo de la cuestión no en lo que se enseña ni en cómo se enseña, sino en quién enseña y desde dónde lo hace.

De este modo, el cambio educativo radical no puede proyectarse exclusivamente sobre sistemas, currículos o metodologías, sino que ha de comenzar necesariamente por los profesionales de la enseñanza y de la formación. Son ellos

quienes, en tanto sujetos de la práctica, encarnan el nivel de conciencia desde el que se configura la acción educativa y la comunicación didáctica.

Un sistema puede mejorar metodológicamente y optimizar sus resultados en términos de aprendizaje, competencias, valores o transformación social y, sin embargo, no evolucionar en términos formativos, si se entiende lo formativo en un sentido más amplio, más profundo y también previo a estos planos. Puede funcionar mejor, pero educar menos.

Esta limitación contribuye a explicar por qué muchas prácticas docentes y sociocomunitarias resultan correctas y eficaces, pero no transformadoras. Uno de sus efectos más relevantes es la reducción de la intervención a gestión de situaciones, sin transformación formativa real, lo que afecta de manera particularmente intensa al ámbito sociocomunitario.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta limitación no puede resolverse mediante ajustes metodológicos ni reformas parciales. Requiere una ampliación del marco educativo que permita incorporar dimensiones radicales como criterios de educatividad, lo que implica necesariamente un proceso de revisión y transformación de la conciencia de quienes educan.

Este desplazamiento conduce directamente al tercer nivel del análisis, en el que dichas dimensiones se abordan de forma explícita como ejes formativos, no añadidos, sino constitutivos de una educación que aspire a ser plenamente educativa.

2.3. Dimensiones radicales en la formación sociocomunitaria: el puente de la vida y su educación

La pregunta que orienta este tercer nivel del análisis no es qué hacer en educación, sino qué ocurre con la educación, en general, y con la educación inclusiva, en particular, cuando la práctica educativa atraviesa los extremos y fundamentos de la vida sin incluir sus límites y su centro formativo profundo en el proceso formativo.

En continuidad con los niveles anteriores, esta capa no añade contenidos en sentido acumulativo, sino que identifica ámbitos y explicita algunas consecuencias pedagógicas de la discapacidad intelectual común previamente descrita. Si la educación no incorpora determinadas dimensiones constitutivas, su alcance queda estructuralmente limitado, con independencia de su calidad técnica o metodológica.

Entramos así en tres ámbitos radicales que permiten valorar la profundidad real de una práctica educativa. Son ámbitos formativos fundamentales desde los cuales puede reconocerse si una práctica educa de verdad o si se limita a funcionar.

Nos referimos a la Pedagogía prenatal, la Pedagogía de la muerte y la pedagogía del trinomio ego-conciencia-autoconocimiento esencial. No son “temas”, sino accesos a las dimensiones más profundas de la formación. Esquinarlos equivale a conformarse con una versión parcial de la educación sin cuestionamiento fundamental, lo que constituye una forma de negligencia pedagógica y didáctica.

De acuerdo con ello, desde el enfoque radical e inclusivo la educación puede comprenderse como un proceso articulado en torno a tres referencias fundamentales: el inicio, el centro y el final de la vida. Esta comprensión guarda una relación parcial con los enfoques de educación a lo largo de la vida (Jarvis, 2007; Biesta, 2012), pero los trasciende al incorporar dimensiones que han permanecido fuera del campo pedagógico o se han tratado de forma marginal.

Estas tres dimensiones pueden comprenderse mediante la imagen de un puente arqueado, que representa la estructura radical del proceso educativo en su conjunto.

2.3.1. El puente de la vida: inicio, centro y final

En la imagen, los dos lados del puente nombran los límites radicales de la educación humana:

- el inicio de la vida, en la educación prenatal;
- el final, en la muerte (fallecimiento propio).

Entre ambos se sitúa el centro del proceso educativo: el eje conciencia–ego–autoconocimiento esencial.

Estos tres elementos —inicio, centro y final— configuran el arco completo de la educación de la persona. No son meras etapas educativas, ámbitos curriculares o temáticas añadibles, sino límites estructurales que permiten comprender, con especial nitidez, hasta dónde alcanza la profundidad educativa de una práctica.

El puente, por tanto, no es decorativo, sino estructural: une lo que la educación en general y la educación inclusiva en particular suele fragmentar, excluir o ignorar, y permite reconocer que educar sin incluir extremos y centro equivale, en el mejor de los casos, a funcionar bien, pero no a educar plenamente. Desde esta perspectiva, una educación intencionalmente parcial no debería llamarse ‘educación’ en absoluto (Herrán, 2017a; Herrán & Xu, 2025).

Bajo su centro hay un vacío o “no ser”, que le confiere consistencia y funcionalidad —como ocurre en todo arco—, al permitir la circulación del aire y del agua. En este sentido, el ser del puente —su estructura visible— capta el interés, mientras que su no ser —el vacío que lo atraviesa— constituye aquello que lo hace útil (Lao Zi, 2012). Ambas dimensiones no se oponen de forma excluyente, sino que se integran en el propio puente como una unidad dinámica, en la que el ser y el no ser se coproducen y se requieren mutuamente, configurando una síntesis dialéctica en sentido fichteano, en la que la relación entre polos opuestos se resuelve en una unidad constitutiva del proceso (Fichte, 1994). Este vacío tiene un valor formativo: remite a lo no sabido, a lo no incorporado y a lo esencial que la educación inclusiva ni integra ni menciona.

Cuando la educación atraviesa los extremos sin integrar el centro, el resultado es una práctica eficaz, funcional y bienintencionada, pero descentrada. Se interviene en los comienzos y en los finales de procesos con alumnos y situaciones concretas, sin revisar desde dónde se educa ni con qué nivel de conciencia. Por ello, si de indagar en las raíces de la educación se trata, junto a la Pedagogía prenatal y la Pedagogía de la muerte se hace necesaria una pedagogía del eje conciencia–ego–autoconocimiento esencial, que definen la base de un posible proceso radical de cambio en educación, enseñanza y desarrollo docente.

2.3.2. La entrada al puente de la vida: la educación prenatal

La educación prenatal hace referencia a la pregunta radical de cuándo comienza realmente el proceso educativo en el ser concreto. Señala su límite inicial y, con ello, cuestiona las bases sobre las que se ha construido la delimitación convencional de la educación.

Desde la biología del desarrollo, el inicio de un nuevo individuo humano se sitúa en la fecundación, momento en el que se constituye una identidad genética propia y diferenciada (Moore et al., 2020). En coherencia con ello, y en el marco de la Pedagogía y la Didáctica General estándar (Kuhn, 1975, 1978, 1990), la educación prenatal emerge como una de las dimensiones radicales que han quedado fuera del campo educativo. Su consideración interpela al comienzo mismo de educar y del “formarse para educar” (Medina & Herrán, 2023), permitiendo deducir que, cuando los sistemas educativos comienzan —habitualmente a los 0 años, cuando se es niño y en la infancia—, ya es tarde.

Este desfase epistemológico y formativo se manifiesta de manera coherente en varios niveles. La educación prenatal se sitúa allí donde la educación suele considerarse inexistente o ajena a la Pedagogía, al haber sido tradicionalmente abordada desde las Ciencias de la Salud (Obstetricia, Enfermería, Medicina, Psicología, etc.) (Herrán, 2015; Serrano et al., 2026). En el ámbito comparado, los sistemas educativos continúan identificando como etapa inicial la educación infantil (ISCED 0), posterior al nacimiento, sin integrar el periodo prenatal como parte

estructural del sistema educativo (OECD, 2021; Eurostat, 2025; Prenatal to 3 Policy Impact Center, 2025). Los análisis disponibles coinciden en situar este tramo vital preferentemente en el ámbito de la salud, el apoyo familiar y las políticas sociales —lo que evidencia su desplazamiento fuera del campo pedagógico— lo que permite inferir que, en la práctica, continúa sin incorporarse al sistema educativo como etapa formativa estructural, en coherencia con planteamientos previos sobre esta limitación (Herrán, 2015).

En consecuencia, la educación formal y la formación profesional han situado históricamente —y siguen situando— el inicio de la educación en el nacimiento o en la escolarización. Esta comprensión se mantiene en los sistemas educativos contemporáneos (OECD, 2021; UNESCO & UNICEF, 2024), dejando fuera una fase decisiva de la formación humana. Incluso los marcos internacionales más avanzados —como el Nurturing Care Framework, promovido por WHO, UNICEF y el World Bank Group (2018)— reconocen la relevancia del periodo prenatal para el desarrollo, pero lo abordan predominantemente desde la salud y el bienestar, sin su integración explícita en el campo de la Pedagogía, la Didáctica General ni en la organización estructural de la educación, la enseñanza, la formación o el currículo. De este modo, aunque existe un amplio consenso internacional sobre la importancia del periodo prenatal para el desarrollo humano, este reconocimiento no se ha traducido en su institucionalización como primera etapa educativa en los sistemas educativos contemporáneos.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta ausencia no constituye un déficit técnico, sino un límite conceptual profundo: una brecha epistemológica que la Pedagogía no ha cubierto todavía. En efecto, la educación institucionalizada sigue comenzando cuando el ser es un “niño”, dejando fuera la fase uterina, en la que la madre constituye el primer agente, contexto y proceso educador. Este giro conceptual resulta comparable al que se produjo en la génesis de la pedagogía moderna, cuando Comenio (1984) amplió el horizonte educativo al reconocer la educabilidad del niño menor de seis años.

En este marco de cambio fundamental y por tanto enormemente aplicable, corresponde a la Pedagogía afirmar que ‘educación prenatal’ no equivale a ‘estimulación’, ‘aprendizaje’ o ‘adocctrinamiento’ prenatales, centrados en los ‘educadores’, sean padres, el Estado, la religión, la maestra o quienes quieran apropiarse del papel de decisores de la orientación y el sentido formativo del ser en desarrollo. Esta reducción ya fue criticada por Rousseau (1987), al advertir que los hijos no deben pensarse en función de lo que los adultos desean que lleguen a ser —magistrados, soldados o sacerdotes—, sino como seres humanos independientes. En una línea más profunda, Kahlil Gibran recordaba a los padres que: Tus hijos no son tus hijos. Son hijos de la vida, deseosa de sí misma. No vienen de ti, sino a través de ti, y aunque estén con vosotros, no os pertenecen (Gibran, 1998, adaptado).

Este planteamiento implica ir más allá del ego de los padres, entendido como una forma de inmadurez y posesividad miope normalizada socialmente. Desde esta posición, el hijo tiende a convertirse en prolongación de sí, de sus propios intereses, prioridades, necesidades y referencias.

En el campo que nos ocupa, la educación prenatal se define desde la Pedagogía —y, en particular, desde la Didáctica General— como un ámbito específico de comprensión y acción formativa que no se reduce a la intervención técnica. Se orienta a una lectura pedagógica del periodo prenatal, centrada en el vínculo, el clima humano y la trama relacional en la que se gesta la vida de un modo potencialmente consciente y automáticamente formativo. Esta perspectiva implica, además, la formación de la madre, el padre o la pareja y la familia, así como de los profesionales de la formación inicial y continua y de la sociedad en general.

De este modo, supone un desplazamiento decisivo del foco: atender a la conciencia de los adultos y de los sistemas sociales que educan —y también deforman—, con especial incidencia en madres, padres, profesorado y sociedad en su conjunto, concebida como entramado de potenciales sistemas educativos o deformativos (Herrán & Xu, 2023).

Desde esta perspectiva ampliada, la educación prenatal abre el campo pedagógico en toda su extensión, integrando de forma explícita sus áreas fundamentales:

- la Teoría y la Historia de la Educación, incluidas la Educación Comparada y las Políticas Educativas;
- la Didáctica y la Organización Escolar o Educativa;
- el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación,

así como su proyección en la formación inicial y continua de profesionales, la comunicación didáctica, la inclusión curricular, los programas educativos, las metodologías, la educación social prenatal y la acción formativa a través de medios y canales de comunicación.

Esta perspectiva implica reconocer que, cuando los sistemas educativos inician su intervención, numerosos condicionamientos se encuentran ya en proceso y el proceso educativo se ha iniciado previamente. En ese momento, la acción educativa institucional interviene sobre procesos ya en desarrollo, no desde su origen. En coherencia con lo anterior, en el ámbito sociocomunitario —y especialmente en la Formación Profesional vinculada a la Educación Infantil— ignorar esta dimensión conduce a prácticas principalmente compensatorias, que actúan sobre procesos formativos ya iniciados y parcialmente condicionados.

Desde esta comprensión, incorporar la educación prenatal al sistema educativo como primera etapa no supone adelantar la estimulación temprana ni medicalizar o psicologizar la educación, ni se limita a intervenciones técnicas sobre el bebé prenatal en sentido restringido. Por el contrario, consiste en una toma de conciencia educativa por parte de quienes educan, referida a la educación desde sí mismos, en el periodo prenatal, desde el vínculo biopsicosociopedagógico, al clima humano y al contexto relacional.

Esto conlleva ampliar la mirada de los educadores —en clave pedagógica y didáctica— y reconocer que el proceso educativo no comienza con su intervención consciente, sino que se inicia previamente y es su conciencia, como factor más relevante de su formación, la que permite reconocerlo y orientarlo pedagógicamente.

Supone, además, que todas las etapas educativas —desde la Educación Infantil hasta la Universidad— integren esta realidad:

- en unas, para favorecer su comprensión temprana y su consideración e integración a través de juego, etc.;
- en otras etapas, para interiorizarla y aplicarla como parte de la vida cotidiana;
- y en otras, para sensibilizar y formar de un modo sereno y consciente a futuros padres y madres,

y que esta integración pueda extenderse también a la sociedad en su conjunto, incluidos el ámbito político-educativo y los medios de comunicación, cuya influencia resulta especialmente relevante para incorporar esta dimensión radical en una educación que aspire a ser radicalmente inclusiva.

Por ello, la educación prenatal, desde la Pedagogía y la Didáctica General, amplía de forma sustantiva el horizonte temporal y formativo de la educación, **y contribuye a que este se configure al profundizar en sus fundamentos.** En el contexto actual —y especialmente en la Educación Infantil y el trabajo con familias— esta perspectiva adquiere una especial relevancia y constituye un ámbito propicio para su desarrollo empírico inicial.

En coherencia con lo anterior, desde el enfoque radical e inclusivo, ni siquiera un enfoque centrado en el periodo previo a la concepción resulta suficiente ni está completamente definido, ya que no alcanza a abarcar el fenómeno en su conjunto. En efecto, la educación nunca comienza con el sujeto que aprende, se educa y

evoluciona interiormente; se inicia causalmente con la conciencia de quienes hacen posible su orientación y elaboración progresivas. Este desplazamiento sitúa el foco pedagógico más allá del educando inmediato y cuestiona la idea, ampliamente asumida por la Pedagogía y los organismos internacionales, de que el niño —o educando— constituye el centro de la educación (Herrán, 2017a).

2.3.3. *La salida del puente de la vida: la muerte*

Si la educación prenatal señala el punto de inicio de la vida, a la que la educación se refiere y pretende contribuir, la muerte, entendida como fallecimiento, marca su término, y cabría esperar que formara parte del final del proceso educativo. Ambos extremos configuran el arco completo de la educación de la persona, en su vida concreta, y permiten comprender su alcance real.

Sin embargo, del mismo modo que los comienzos suelen quedar fuera del campo pedagógico, los finales también han sido históricamente desplazados. La muerte continúa siendo una de las dimensiones más excluidas de la educación y, a la vez, con mayor potencial educativo u orientador.

La exclusión de los dos extremos del arco de la vida no son omisiones temáticas, sino limitaciones estructurales. La muerte, que tratamos aquí, es el límite radical por excelencia: no es un contenido transversal ni una cuestión periférica, sino un ámbito educativo radical, universal, perenne y constitutivo de la formación humana. Fue el primer tema radical que se comenzó a sistematizar y a definir como tal (Herrán, 1997b; Herrán et al., 1998, 2000), con el impulso y la lucidez de la maestra Isabel González, abriendo la puerta a otros ámbitos formativos radicales situados en el campo de la educación con base en la conciencia.

Los temas radicales a que condujeron la muerte y su didáctica (Herrán & Cortina, 2006) definen una tercera dimensión curricular y educativa radical que se diferencia de la disciplinar y la transversal en varias características:

- como les ocurre a las raíces, no suelen verse ni pensarse pedagógica o didácticamente;
- constituyen el punto de inicio de la formación, aunque queden relegados; del mismo modo que una semilla desarrolla primero su radícula, previa al cotiledón, estos ámbitos representan el comienzo formativo del ser, aunque su desarrollo pueda verse limitado por su exclusión de la conciencia pedagógica y didáctica;
- son fundamentales: sostienen y nutren el conjunto de la persona y de la sociedad a través de la educación y de los procesos formativos;
- se entrelazan y se conectan subterránea y profundamente con otros niveles y dimensiones del proceso educativo, configurando una red formativa interdependiente, generalmente ajena a la educación actual, análoga a la trama radical previamente descrita (*Wood wide web*, propuesta por Simard et al., 1997);
- están presentes funcionalmente en todas sus manifestaciones (troncales, ramales, florales o de resultados), aunque no se reconozcan;
- se necesitan de forma profunda, aunque no se demanden, pues, salvo excepciones, no son objeto de atención por parte de profesionales, de la sociedad, de los organismos supranacionales que se ocupan de la educación, ni de la Pedagogía o de la Didáctica General;
- no constituyen ámbitos educativos situados, sino que presentan un carácter universal (sincrónico) y perenne (diacrónico);
- no se orientan tanto a “educar para la vida” (Delors et al., 1996), como a transformar la vida desde el propio sujeto, es decir, desde su raíz formativa;
- no tienen como destinatarios prioritarios a los sujetos en formación, sino que remiten a las raíces o causas de la educación: la sociedad, los sistemas sociales, los educadores naturales, legales o profesionales, los investigadores en educación y formación, así como dimensiones temporales previas (como la prenatal o anterior).

Con estas premisas, nos preguntamos ¿cómo es posible que la muerte permanezca hoy tan lejos de la educación y tan ausente del núcleo pedagógico? La muerte afecta a todas las personas y atraviesa silenciosamente la práctica educativa, especialmente en contextos sociocomunitarios caracterizados por la enfermedad, el envejecimiento, la dependencia o la pérdida. Sin embargo, permanece desplazada a lo asistencial, a lo psicológico o al ámbito privado.

Algo similar ocurre con la educación prenatal: cuando se aborda, se hace desde otras disciplinas. En el caso de la muerte, se trata desde las Ciencias de la Salud o desde enfoques anglosajones bajo la denominación de *death education* (Corr, 2015), en contextos en los que no existen la Pedagogía ni la Didáctica General como disciplinas autónomas.

En este marco, resulta especialmente sugerente la propia noción de “salida”, expresada en términos como *exit*. Su raíz latina (*exitus*) remite no solo al hecho de salir, sino también al término o desenlace de un proceso, llegando a asociarse semánticamente a su final. Esta doble significación adquiere un relieve singular en contextos como el hospitalario, donde las salidas visibles —señalizadas como *exit*— forman parte de la organización funcional del espacio, mientras que la salida radical de la vida —la muerte— se sitúa deliberadamente fuera de los circuitos cotidianos, en ámbitos discretos y no visibles.

Este contraste no es anecdótico. Refleja una lógica más profunda que también atraviesa a la educación: se atienden y organizan las salidas funcionales, pero se excluyen o invisibilizan las salidas radicales. La muerte, como “salida” definitiva del proceso vital, queda así fuera del horizonte formativo, reforzando una comprensión de la educación centrada en lo visible, lo gestionable y lo evaluable.

Sin embargo, entre ambos planos —la salida funcional y la salida radical— emerge un espacio intermedio de gran relevancia pedagógica: el de las salidas parciales. Desde la Pedagogía de la muerte, estas pueden interpretarse como **muertes parciales**, es decir, pérdidas significativas que no implican fallecimiento físico, pero sí transformaciones profundas en la identidad, en los vínculos o en las posibilidades de vida.

A ellas se corresponden, de manera complementaria, las **eternidades parciales**, entendidas como persistencias relativas —biográficas, simbólicas, materiales o relacionales— que resisten provisionalmente la desaparición. Constituyen formas de continuidad frágil, no absoluta, que prolongan el sentido más allá de la pérdida sin anularla.

En este sistema emerge un tercer vector igualmente necesario: la **vida parcial**. Si la muerte parcial expresa la pérdida y la eternidad parcial la persistencia, la vida parcial puede comprenderse como la continuidad limitada, condicionada y provisional de la existencia en sus trayectorias concretas. En este sentido, la propia noción de *exit* deja de remitir exclusivamente al final para evocar también el tránsito: no solo el acabar, sino el pasar, el salir, el transformarse.

Estos tres conceptos —muerte parcial, vida parcial y eternidad parcial— no constituyen categorías opuestas, sino dimensiones interrelacionadas de un mismo proceso formativo. Pueden entenderse como los vértices de un triángulo o como ejes que parten de un mismo centro: la conciencia que articula pérdida, continuidad y transformación.

Desde esta perspectiva, la muerte deja de interpretarse únicamente como final y pasa a ser comprendida como clave estructural de la educatividad. No se limita a cerrar el proceso vital, sino que lo atraviesa en múltiples niveles, como límite, como transición y como referencia permanente para la formación.

Integrar la muerte en la educación implica, por tanto, reconocer que todo proceso educativo incluye no solo comienzos y desarrollos, sino también salidas, pérdidas, transformaciones y persistencias. Es decir, implica comprender la educación como un proceso abierto, en el que la vida misma se configura como vida parcial, atravesada por límites que no la empobrecen, sino que la dotan de profundidad, orientación y sentido educativo.

Sin embargo, esta comprensión amplia y compleja de la muerte no es la que predomina en la práctica educativa contemporánea. De hecho, en muchos contextos formativos, la muerte se aborda de manera restrictiva, parcial y conceptualmente empobrecida. Esta aproximación tiende a identificar muerte con duelo, reduciendo su comprensión y favoreciendo su psicologización. Como

consecuencia, se pierde profundidad pedagógica, tiempo formativo y oportunidad educativa.

Desde el enfoque radical e inclusivo, esta reducción resulta empobrecedora. La muerte no es un tema: es una dimensión radical de la educación, porque remite directamente al límite, a la ignorancia, a la pérdida de control, a la fragilidad del ego y a la necesidad de conciencia (Herrán et al., 2024, 2026).

La Pedagogía de la muerte no consiste en preparar para morir. Consiste en educar para vivir con mayor conciencia del límite, incorporándolo como fuente de sentido educativo. Esto implica convivir y 'conmorir' con mayor lucidez y serenidad, integrando la muerte y la finitud en la experiencia formativa.

Además, la muerte es un fenómeno multidimensional. El fallecimiento constituye solo una de sus múltiples acepciones —entre más de veinte—, lo que exige una comprensión más amplia y compleja.

Asimismo, la muerte se encuentra ya presente en el currículo, tanto en su dimensión disciplinar —por ejemplo, en biología, historia, literatura o arte— como en su dimensión transversal —educación para la paz, la salud, el medio ambiente, la educación vial, la educación afectivo-sexual, el consumo o la equidad de género—. Por ello, no es posible no abordar la muerte en educación. La cuestión es si se hace con o sin conciencia de su educatividad.

Desde este enfoque, la Pedagogía de la muerte constituye una aplicación específica de la Pedagogía y de la Didáctica General. Incluye múltiples formas, conceptos, dimensiones, enfoques y modos de intervenir educativa y formativamente (Herrán et al., 2026).

Su ausencia no es neutra:

- refuerza la ilusión de control;
- absolutiza la técnica;
- limita la comprensión profunda de la vida;
- genera fragilidad formativa en situaciones reales.

Por el contrario, su incorporación permite una educación más lúcida, capaz de afrontar la incertidumbre, la pérdida y los límites inherentes a la condición humana. En el ámbito sociocomunitario, donde la muerte está presente de forma constante —ya sea de forma explícita o implícita—, esta dimensión no es opcional.

Además, en situaciones de muerte y duelo en contextos educativos —hecho frecuente— es necesario que los profesionales dispongan de competencias para organizar, planificar, acompañar, evaluar y mejorar su intervención desde una perspectiva pedagógica consciente.

Por ello, formar profesionales sin conciencia de muerte equivale a formar técnicos incompletos.

El mayor potencial educativo de la Pedagogía de la muerte no se refiere a la muerte misma. Se configura como una puerta de acceso a un sistema de conciencia hoy inexplorado. Este trasciende la educación demandada, bidimensional o sin profundidad —centrada en disciplinas, temas transversales, valores y competencias consideradas ‘claves’—. Se abre a dimensiones complejas del conocimiento científico, incluidas las propias de la realidad cuántica, así como a ámbitos de experiencia mística —entendida al margen de las religiones— y de conciencia profunda, tradicionalmente excluidos del discurso pedagógico (Herrán, 1998). Desde esta perspectiva, se apunta una comprensión educativa más avanzada (Herrán et al., 2026).

2.3.4. El centro: el ego, la conciencia y el autoconocimiento esencial en la formación profesional

Llegamos al núcleo del recorrido. Si la educación prenatal señala el límite inicial y la muerte el límite final, el binomio ego–conciencia constituye el centro formativo del proceso educativo profundo (Herrán, 1995, 1997a, 1998).

Este centro no es espacial ni temporal, sino estructural: es el eje desde el que se determina la naturaleza de la acción educativa. En él se define si la práctica se organiza desde el error o si queda desegocentrada por la conciencia.

El ego constituye el núcleo organizador de la acción. Desde él se interpreta, se decide y se actúa, tanto en el plano personal como colectivo e institucional. Es, en este sentido, el arquitecto estructural de la existencia y de la intervención educativa, especialmente cuando esta es inmadura, reactiva, defensiva o carente de conciencia.

Desde el ego, la acción se configura en torno a procesos desde sí y para sí: “yo”, “lo mío”, “los míos”, “mis”, lo afín. Se expresa como soberbia ilusoria, susceptibilidad, identificación con el rol, tendencia a darse por aludido o a sentirse herido, entre otros rasgos.

Asimismo:

- fragmenta la realidad;
- absolutiza lo parcial;
- rechaza la crítica;
- evita la autocrítica;
- impide la rectificación;
- reproduce patrones de automatismo y sesgo;

y, con ello, mantiene operativas las formas propias de la discapacidad intelectual común previamente descrita.

La conciencia, entendida como capacidad de darse cuenta, no sustituye al ego ni ocupa su lugar —salvo en los casos de falsa conciencia, que constituyen formas de ego enmascarado—. Su función es relativizarlo.

Opera como condición de posibilidad de una práctica lúcida, no inmadura, al favorecer la desidentificación respecto al yo, al rol, al saber y a la propia imagen profesional (el “personaje”).

En este centro, el autoconocimiento esencial desempeña un papel decisivo. No se basa en la acumulación de conocimiento ni en la adquisición de competencias, ni puede reducirse a introspección o reflexión.

Se define como un proceso de desidentificación radical de aquello que no se es en sentido profundo, en coherencia con la práctica del *vichara* en la tradición védica

(Maharsi, 1986), orientada a la indagación sobre “quién no se es”. Este planteamiento se desarrolla pedagógicamente como vía de acceso a una conciencia no identificada (Herrán, 2018).

El autoconocimiento esencial no produce acción ni decisión, ni se inscribe en la lógica del saber o del no saber. Su función es vaciar el centro egocéntrico y hacer posible una conciencia lúcida desde la que la práctica deja de estar organizada por el ego.

Educar la conciencia no implica eliminar el ego —es posible alto ego y alta conciencia (Herrán, 1998)—, sino descentrarlo como núcleo absoluto de la acción. Cuando este descentramiento se produce:

- el conocimiento técnico no desaparece, pero deja de imponerse;
- el rol profesional se flexibiliza;
- la intervención se vuelve más prudente, ética y respetuosa;
- la acción se orienta desde la lucidez y no desde la reacción;

Cuando no se produce:

- la técnica se absolutiza;
- el rol se rigidiza;
- la intervención se impone;
- la buena intención sustituye a la conciencia;

y la práctica, aunque pueda ser eficaz, queda estructuralmente limitada en su educatividad.

Por ello, el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial no constituye solo un contenido más de la formación sociocomunitaria, sino el centro mismo desde el que puede comprenderse una educación plena.

Una educación que aspire a ser verdaderamente inclusiva no puede prescindir de este descentramiento. Su ausencia explica en gran medida la persistencia de los patrones asociados a la discapacidad intelectual común.

Por el contrario, su incorporación devuelve a la educación su sentido radical (Herrán & Xu, 2023): acompañar un tránsito interior que va del ego a la conciencia.

La conciencia hace posible una práctica no egocentrada, madura y lúcida, especialmente cuando su desarrollo se apoya en el autoconocimiento esencial como proceso de desidentificación profunda.

2.3.5. Integración de las dimensiones radicales

La integración de la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje conciencia–ego–autoconocimiento esencial permite comprender la educación como un proceso continuo que abarca la totalidad de la vida, más allá de sus delimitaciones institucionales o cronológicas.

Estas dimensiones no constituyen añadidos, ampliaciones temáticas ni innovaciones metodológicas. No se incorporan: revelan los límites de la educación y la redefinen desde su raíz.

Su exclusión no es neutra. Explica, en gran medida, la persistencia de los patrones propios de la discapacidad intelectual común, al dejar sin abordar los fundamentos desde los que dichos patrones se generan y se reproducen.

Por ello, cuando estas dimensiones no se integran:

- la educación se mantiene dentro de un marco funcional y adaptativo;
- la intervención se orienta a lo demandado, pero no a lo necesario;
- los procesos educativos se desarrollan sin atender a sus condiciones de origen, a sus límites ni a su centro;
- la práctica puede ser técnicamente correcta, pero estructuralmente limitada;

En estos casos, la educación puede funcionar mejor, pero no necesariamente educar más.

Por el contrario, su incorporación permite una reconfiguración profunda del sentido educativo. No supone mejorar lo existente, sino ampliarlo desde otra lógica:

- de la eficacia a la conciencia;
- de lo funcional a lo esencial;
- de la adaptación a la comprensión;
- de la intervención sobre el exterior a la revisión del interior desde el que se educa;

Este desplazamiento redefine el criterio de educatividad. Ya no se sitúa prioritariamente en los resultados, en la optimización de procesos o en la adecuación a demandas externas, sino en la capacidad de la educación para favorecer procesos de mayor conciencia, menor egocentrismo y mayor acceso a lo esencial.

Desde esta perspectiva, educar no se limita a desarrollar capacidades, competencias o aprendizajes. Incluye también procesos de descondicionamiento, pérdida, cuestionamiento y desidentificación, sin los cuales la formación queda incompleta.

En este marco, la formación sociocomunitaria constituye un ámbito privilegiado para el desarrollo de una educación radical e inclusiva. En ella convergen, de forma constante, el inicio, el centro y el final de la vida, aunque no siempre sean reconocidos como dimensiones formativas explícitas.

Su reconocimiento permite pasar de una intervención centrada en la gestión de situaciones a una práctica educativa consciente de sus fundamentos.

Por ello, la integración de estas dimensiones no representa una opción ni una especialización, sino una condición para que la educación pueda aspirar a ser plenamente educativa.

Desde aquí, se abre la discusión sobre las implicaciones de este enfoque, sus límites, sus posibilidades de desarrollo y su proyección en la formación profesional, en los sistemas educativos y en la investigación pedagógica contemporánea.

3. Discusión

El recorrido desarrollado permite situar el presente trabajo en diálogo con la literatura pedagógica contemporánea, identificando tanto puntos de convergencia como diferencias relevantes en el plano epistemológico y formativo. Este análisis establece correspondencias y busca delimitar con precisión el alcance específico del enfoque radical e inclusivo en relación con la formación sociocomunitaria.

- En primer lugar, el trabajo converge con aportaciones internacionales que han cuestionado las visiones reduccionistas de la educación. Autores como Biesta (2010, 2012, 2015) han señalado de forma consistente los límites de identificar educación con aprendizaje, subrayando la necesidad de recuperar dimensiones éticas, subjetivas y formativas que no pueden ser capturadas mediante indicadores de rendimiento. En una línea próxima, Peters (2015) ha destacado el carácter abierto, no instrumentalizable y profundamente político de la educación. Aunque estas perspectivas suponen avances significativos, en su mayoría permanecen dentro del marco de la educación formal y de sus límites convencionales. En contraste, el enfoque radical e inclusivo no se limita a ampliar el significado de la educación desde dentro, sino que cuestiona los propios límites estructurales desde los que esta se define, incorporando dimensiones que desbordan los marcos institucionales y conceptuales habituales. Este desplazamiento resulta especialmente relevante cuando se sitúa en el ámbito sociocomunitario, donde la práctica educativa se desarrolla en contextos que exceden lo estrictamente escolar.
- En segundo lugar, la reflexión sobre educación inclusiva se sitúa en continuidad crítica con el desarrollo del paradigma inclusivo. Trabajos de referencia como los de Booth y Ainscow (2011), Slee (2011) o Ainscow (2020) han contribuido a consolidar un modelo centrado en la equidad, la participación y la eliminación de barreras, mientras que Norwich (2014) ha evidenciado tensiones en su implementación. El presente trabajo no cuestiona su legitimidad ni relevancia, sino que señala su insuficiencia cuando se restringe a la diversidad como categoría central. La ampliación propuesta —diversidad, identidad, semejanza y unicidad— permite una comprensión más compleja de la persona y, en

consecuencia, de la acción educativa. Aunque parte de la literatura internacional ha ampliado el foco integrando dimensiones culturales, organizativas, políticas y relacionales (Ainscow, 2020; Slee, 2011; Norwich, 2014), estos desarrollos responden a enfoques sistémicos o sociocríticos que, aun considerando múltiples niveles, permanecen dentro del marco de la educación convencional y no revisan explícitamente sus fundamentos pedagógicos ni el plano epistemológico desde el que se define qué es educar. Frente a ello, el enfoque radical e inclusivo sitúa el análisis en ese nivel fundante: no amplía el sistema, sino que revisa sus límites y reconfigura su base, incorporando como criterios de educatividad dimensiones habitualmente excluidas —planos invisibles de la formación, extremos de la vida (inicio prenatal y muerte) y centro estructural (ego, conciencia y autoconocimiento esencial)— y proyectándolas sobre la formación sociocomunitaria. La diferencia no es, por tanto, de grado ni de complejidad, sino de nivel epistemológico: mientras aquellos amplían la educación existente, el enfoque radical e inclusivo redefine su fundamento.

- En tercer lugar, la noción de discapacidad intelectual común permite articular de manera integradora un conjunto de evidencias procedentes de distintos campos. Las investigaciones sobre racionalidad limitada y sesgos cognitivos (Kahneman, 2011; Stanovich, 2009) han mostrado restricciones sistemáticas en el pensamiento humano. Asimismo, el pensamiento complejo ha descrito formas de reducción y ceguera paradigmática (Morin, 1999), mientras que Illich (1971) ha criticado los efectos de la institucionalización educativa en la reproducción de estas limitaciones.

Aun siendo relevantes, estas aportaciones permanecen generalmente disociadas del núcleo y la teleología pedagógica y didáctica. La noción de discapacidad intelectual común las integra en una formulación propiamente educativa, al interpretarlas como una manifestación estructural de la conciencia desde la que se educa. De este modo, el problema deja de situarse exclusivamente en los métodos o en los sistemas para localizarse en el nivel de conciencia que sostiene la práctica,

lo que adquiere especial relevancia en contextos sociocomunitarios, caracterizados por la complejidad, la incertidumbre y la implicación personal del profesional.

En cuarto lugar, la incorporación de dimensiones radicales como la educación prenatal y la Pedagogía de la muerte permite ampliar el campo de la educación más allá de sus límites tradicionalmente reconocidos. Aunque existen desarrollos relevantes en educación a lo largo de la vida (Jarvis, 2007) o en educación sobre la muerte (Corr, 2015), estos enfoques suelen permanecer en marcos aplicados o parciales.

La propuesta aquí desarrollada introduce una diferencia sustantiva: dichas dimensiones se conciben como dimensiones y criterios estructurales de educatividad. Desde esta perspectiva, su integración no implica ampliar el currículo, sino transformar el modo en que se comprende qué es educar. Esta redefinición también resulta significativa en la formación sociocomunitaria, donde la intervención se sitúa en contextos atravesados por la vulnerabilidad, la dependencia o la pérdida, en los que los límites de la vida forman parte constitutiva de la práctica.

Finalmente, en quinto y último lugar, el tetraedro ego–conciencia–autoconocimiento esencial–educación introduce una dimensión central que, si bien encuentra puntos de contacto con desarrollos de la literatura internacional —como la reflexividad o la agencia docente (Biesta, 2012; Kemmis et al., 2014)—, no ha sido formulada en términos de eje estructural de la educación ni desarrollada desde una perspectiva explícitamente orientada a la conciencia como condición de educatividad. Tampoco se ha proyectado hacia una educación más allá de la conciencia (Herrán, 2023b) como orientación radical.

El enfoque radical e inclusivo plantea, en este sentido, un desplazamiento decisivo: la calidad de la educación no depende únicamente de lo que se hace, sino del nivel de conciencia desde el que se hace y se anhela. Esta tesis desplaza el eje de la educación y reorganiza la comprensión de la práctica educativa: la clave ya no se busca fuera, sino en lo más cercano y desapercibido: la autoformación profunda, como condición de posibilidad lúcida de toda acción pedagógica. Desde aquí, educar deja de ser sobre todo practicar, aplicar, intervenir o responder para convertirse en un acto que depende radicalmente de la madurez, ego y conciencia

de quién educa y desde dónde y para qué lo hace. Esta reubicación resulta crítica en la formación sociocomunitaria, donde cada intervención afecta directamente a otras personas en situaciones vitales complejas y no admite la superficialidad de una práctica sin conciencia, no sólo crítica, sino esencial y existencial a la vez.

En conjunto, la aportación del presente trabajo no reside en la introducción de nuevos contenidos o métodos, sino en una redefinición del campo educativo desde sus raíces, aplicada específicamente a la formación sociocomunitaria. Esta redefinición se articula en torno a tres ejes o dimensiones interrelacionadas:

- la ampliación del objeto de la educación hacia dimensiones habitualmente excluidas, observadas y atendidas desde la autoformación de los educadores y sus sistemas sociales;
- la reinterpretación de la educación inclusiva desde un enfoque radical;
- la centralidad de la conciencia como condición de educatividad y de una educación más allá de la conciencia como orientación esencial y evolutiva.

Desde esta perspectiva, la formación sociocomunitaria es, a la vez, capacitación profesional para la intervención y proceso evolutivo del ego a la conciencia esencial. No se limita, por tanto, a preparar para actuar, sino que implica prioritariamente una transformación del sujeto que educa. En este marco, el enfoque radical e inclusivo no amplía los marcos existentes, sino que los trasciende y reconfigura en una unidad de mayor complejidad y conciencia. Esta puede comprenderse en términos fractales (Mandelbrot, 1987), en la medida en que los mismos patrones formativos —como la relación entre ego, conciencia y autoconocimiento esencial— se reproducen en distintos niveles del proceso educativo: en el profesorado (autoformación radical y formación y desarrollo docente en sus dimensiones personal, profesional e institucional), en la intervención didáctica orientadora y en los contextos sociocomunitarios. No obstante, este planteamiento exige un desafío relevante: revisar críticamente supuestos profundamente arraigados en los sistemas educativos y en la propia formación de quien educa.

4. Conclusiones

El análisis desarrollado permite afirmar que la formación en el ámbito de los Servicios Socioculturales y a la Comunidad ha avanzado de manera significativa en la mejora de sus prácticas visibles, especialmente en términos de intervención, acompañamiento y respuesta a situaciones complejas en el campo sociocomunitario.

Este progreso es indudable y relevante desde el punto de vista profesional. Sin embargo, este avance no ha ido acompañado de una revisión equivalente de sus fundamentos pedagógicos radicales. Se produce así un desfase formativo de base. Esta asimetría o descompensación estructural explica que muchas actuaciones resulten funcionales y eficaces, sin alcanzar plenamente su condición educativa, al quedar desvinculadas de los planos desde los que se define su educatividad en sentido profundo.

En relación con el objetivo del trabajo, se ha mostrado la necesidad de ensanchar el significado de la educación inclusiva para completarlo desde sus raíces en la formación y en la práctica de los profesionales sociocomunitarios, sin restringirse a este ámbito, sino proyectándose al conjunto del campo de la Pedagogía y de la Didáctica General, así como a cualquier escenario educativo y didáctico. En este sentido, el recorrido propuesto ha permitido evidenciar que la educación inclusiva, aun siendo un desarrollo imprescindible, resulta insuficiente cuando se circunscribe de forma predominante a la diversidad como categoría central.

El trabajo ha articulado este planteamiento mediante tres niveles de radicalidad interrelacionados, centrados con prioridad en el educador —como sujeto, condición de posibilidad y orientación de la acción educativa, como matesis— y secundaria o derivadamente en el alumnado, en coherencia con el desplazamiento del foco desde la intervención hacia la formación de quien educa:

- En primer lugar, la educación ha sido abordada desde una perspectiva radical y fundante, orientada a sus cimientos invisibles y a aquello que el discurso pedagógico ha dejado fuera.

- En segundo lugar, la educación inclusiva ha sido reinterpretada como un desarrollo necesario, pero limitado, proponiendo su ampliación mediante la incorporación de identidad, semejanza y unicidad como dimensiones complementarias de la comprensión de la persona. Asimismo, la introducción de la noción de discapacidad intelectual común ha permitido identificar una limitación egógena, compleja y generalmente inadvertida, que condiciona estructuralmente la posibilidad de una educación plena y que precisa una ampliación radical de la atención inclusiva: no sólo al alumno o al docente, sino a sí mismo/a.
- En tercer lugar, esta lectura se ha proyectado sobre la formación sociocomunitaria, integrando dimensiones radicales vinculadas al inicio, al centro y al final de la vida: la educación prenatal, la Pedagogía de la muerte y el eje ego–conciencia–autoconocimiento esencial. Estas dimensiones no son sólo temas o contenidos añadidos sino como ámbitos autoformativos y educativos radicales y criterios de educatividad que permiten distinguir entre prácticas que funcionan y prácticas que educan en profundidad.

El análisis ha evidenciado que las limitaciones detectadas en la formación sociocomunitaria no responden principalmente a carencias técnicas, sino a un marco de comprensión que prioriza lo visible, lo funcional y lo evaluable, dejando fuera dimensiones estructurales. En este contexto, la ampliación propuesta supone una redefinición de la razón y el sentido educativo de la intervención, al introducir como eje la conciencia desde la que se educa.

Desde esta perspectiva, la noción de discapacidad intelectual común adquiere especial relevancia, al permitir reinterpretar de manera integrada -autocrítica, autoevaluativa y formativa, de raíz- el origen del proceso radical del cambio en educación inclusiva, incluyendo la dimensión radical de la educación, los límites del pensamiento, del no saber y de la acción profesional en este ámbito. En contextos sociocomunitarios marcados por la vulnerabilidad, la dependencia o la pérdida, el problema principal no puede entenderse únicamente en términos técnicos, sino en relación con el nivel de conciencia desde el que se perciben, interpretan y abordan

las situaciones educativas, desde la conciencia, el ego y el autoconocimiento esencial de los educandos.

En coherencia, la formación sociocomunitaria puede comprenderse como capacitación disciplinar y transversal (competencial, valores, temas transversales) para la intervención, inextricablemente unida a un proceso de autoformación paralelo, en el que el tránsito del egocentrismo a la conciencia constituye una condición de posibilidad de la educatividad y de la visión y acción educativas mismas, en tanto que define el plano desde el que se percibe, interpreta y actúa pedagógicamente. Cuando este proceso no se reconoce por algún problema de visión (Herrán, 2026), la práctica tiende a reducirse a gestión e intervención funcional orientada a la adquisición de aprendizajes significativos, relevantes o profundos, en términos de Fullan et al. (2018); cuando se integra, adquiere profundidad y, desde ella, se abre a nuevo horizonte, coherencia y sentido educativo.

El cambio que se propone para este ámbito, coherente con la lectura de Herrán (2013), transforma el lugar desde el que se forma y se interviene. Este desplazamiento implica revisar los propios condicionamientos profesionales, integrar dimensiones y ámbitos tradicionalmente excluidos y asumir la educación como un proceso radical (en sí y desde sí) y evolutivo continuo.

La aportación del trabajo radica en mostrar que la educación inclusiva, en el ámbito sociocomunitario, puede ser plenamente inclusiva cuando incorpora lo radical, es decir, cuando no excluye la causa de lo que lo demás depende: la conciencia, los límites de la vida y el autoconocimiento esencial. Desde esta perspectiva, la formación sociocomunitaria puede entenderse como capacitación profesional y como proceso formativo profundo, en el que la educación de la conciencia constituye una condición básica —aunque no suficiente— de calidad profesional y de verdadera inclusión educativa.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2012). *The rediscovery of teaching*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Blay, A. (2006). *Ser. Índigo*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Corr, C. A. (2015). Death education. En J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 6, pp. 435–440). Elsevier.
- Fullan, M., Quinn, J., & Mceachen, J. (2018). *Deep learning. Engage the world, change the world*. Corwin.
- Gibran, K. (1998). *El profeta*. Alba Editorial.
- 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://hdl.handle.net/20.500.14352/63660>
- Herrán, A. de la (1997a). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo.
- Herrán, A. de la (1997b). *El ser y la muerte. Didáctica, claves, respuestas*. Humanitas.
- Herrán, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. San Pablo.

- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11–50.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120011A>
- Herrán, A. de la (2005). Del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo. En A. de la Herrán, E. Hashimoto, & E. Machado, *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas* (pp. 609-651). Dilex.
- Herrán, A. de la (2013). *Reflexiones sobre el cambio del cambio en Pedagogía. Un enfoque radical*. Matices del Posgrado Aragón, (20), 5–24.
<http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/cambpedagradical.pdf>
- Herrán, A. de la (2014). Enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2860/3077>
- Herrán, A. de la (2015). Educación prenatal y Pedagogía prenatal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69 (1), 9-37.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/7195.pdf>
- Herrán, A. de la (2016a). Más allá de la atención a la diversidad en educación: educación basada en la conciencia de la unicidad. En M. Antón Antón et al. (Coords.), *Educación amb emoció*. Generalitat Valenciana.
- Herrán, A. de la (2016b). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. Fahrenhouse.
- Herrán, A. de la (2017a). ¿Y si nuestra educación estuviese radicalmente equivocada? En A. Medina, A. de la Herrán, & M. C. Domínguez (Coords.), *Nuevas perspectivas en la formación de profesores* (pp. 457-520). UNED.
<https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>
- Herrán, A. de la (2017b). Pedagogía radical e inclusiva. Primera parte: Problemas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreiro Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Universidad Santander (UNISAN).
<http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/12/educacionequivocada.pdf>

[content/uploads/2018/09/Pedagogia radical e inclusiva i Introduccion e insu ficiencias.pdf](http://content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_i_Introduccion_e_insu_ficiencias.pdf)

- Herrán, A. de la (2017c). Pedagogía radical e inclusiva. Segunda parte: Alternativas radicales de la educación y la formación. En A. de la Herrán, M. C. Domínguez Garrido, R. Ferreira Gravié, M. Medina Domínguez, & A. Medina Rivilla, *Hacia una Didáctica del siglo XXI*. Santander (UNISAN). [http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia radical e inclusiva II Alternativas.pdf](http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/09/Pedagogia_radical_e_inclusiva_II_Alternativas.pdf)
- Herrán, A. de la (2019). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación mientras vamos en un camarote del Titanic? En A. de la Herrán et al. (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?* (pp. 331–391). Octaedro. <http://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2019/08/2019-Titanic.pdf>
- Herrán, A. de la (2022). ¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la educación inclusiva* (pp. 86–177). CELEI. <https://www.academia.edu/83318868>
- Herrán, A. de la (2023a). Dualidad y Didáctica General Radical. *Conjetura: Filosofia e Educação* (28), e023034. <http://hdl.handle.net/10486/714559>
- Herrán, A. de la (2023b). ¿Mas allá de la educación basada en la conciencia? *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía*, 12(4), 99–109. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1956>
- 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 (2026). La educación, al oftalmólogo. Carta a los pedagogos y al profesorado. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía* (en prensa).
- Herrán, A. de la, & Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Editorial Universitas.
- 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, & Medina, A. (2023). *Didáctica General: formarse para educar*. Octaedro.
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review* (25), 777-790. <https://doi.org/10.1007/s12564-022-09810-4>
- Herrán, A. de la, & Rodríguez, P. (2023). Algunas meditaciones para reiniciar la Didáctica General. En A. Medina, & A. de la Herrán (Coords.), *Futuro de la Didáctica General* (pp. 93- 220). Octaedro.
<https://octaedro.com/producto/futuro-de-la- didactica-general/>
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2023). *El tao en la enseñanza: Un enfoque radical e inclusivo*. Hiares.
- Herrán, A. de la, & Xu, R. (2025). *Errores radicales de nuestra educación*. Hiares.
- Herrán, A. de la, Ferrer, R., & Ramón, F. A. (2026). *Más allá del currículo: Hacia un cambio de paradigma pedagógico radical e inclusivo*. *Revista de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 15(4).
<https://doi.org/10.36260/0442cc88>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (1998). La educación para la muerte como tema transversal de transversales. Consideraciones para la educación infantil. Comunicación presentada en el *IV Congreso Mundial de Educación Infantil*. A.M.E.I., M.E.C., Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y otras instituciones. 6 de diciembre de 1998.
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d052.pdf>
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S., & Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. De la Torre.
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., & Miguel, V. (2024). ¿Más allá de la death education? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 183–204.
<https://doi.org/10.14201/teri.31511>
- Herrán, A. de la, Rodríguez, P., Serrano, B., & Queizán, M. G. (2026). *Libro blanco de Pedagogía de la muerte y formación del profesorado*. McGraw-Hill.

- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Harper & Row.
- Jarvis, P. (2007). *Globalisation, lifelong learning and the learning society*. Routledge.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kuhn, T. S. (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. F.C.E.
- Kuhn, T. S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Tecnos.
- 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.
- Lao Zi (2012). *Tao Te Ching. Los libros del Tao*. Trotta.
- Maharshi, R. (1986). *Enseñanzas espirituales*. Kairós.
- Mandelbrot, B. (1987). *Los objetos fractales*. Tusquets.
- Mello, A. de (1987). La iluminación es la espiritualidad. Curso completo de autorrealización interior. *Vida Nueva* (1590–91), 27–66.
<https://studylib.es/doc/8705530/la-iluminacion-es-la-espiritualidad>
- Moore, K. L., Persaud, T. V. N., & Torchia, M. G. (2020). *The developing human: Clinically oriented embryology* (12th ed.). Elsevier.
- Eurostat (2025). *Early childhood education and care statistics*. European Commission. [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early childhood education and care statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_childhood_education_and_care_statistics)
- Prenatal to 3 Policy Impact Center (2025). *State policy roadmap 2025: Evidence-based prenatal to age 3 policies*. Vanderbilt University.
<https://pn3policy.org/>
- Comenio, J. A. (1984). *Didáctica magna*. Akal.
- Rousseau, J.-J. (1987). *Emilio, o de la educación*. Alianza.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for*

the Twenty-first Century. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734>

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
- Norwich, B. (2014). How does the capability approach address current issues in special educational needs and inclusive education? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 16–21. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12012>
- OECD (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Alianza.
- Peters, M. A. (2015). *Education, philosophy and politics*. Routledge.
- Rodríguez, P., & Herrán, A. de la (2020). Del ‘diseño universal del aprendizaje’ al ‘diseño universal de la enseñanza formativa’: Críticas y propuestas desde la Pedagogía y la Didáctica. En A. Medina Rivilla, A. de la Herrán y C. Domínguez Garrido, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 461-480). Madrid: UNED. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2020/11/2020-Diseno-universal-de-la-ensenanza-formativa.pdf>
- Rodríguez, P., & Herrán, A. de la (2025). Más allá y más acá de la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*. <https://doi.org/10.15581/004.51.001>
- Serrano, B., Ransanz, E., & Herrán, A. de la (2026). Prenatal Education Programs in the European Context: A Systematic Review of Their Pedagogical Elements. *The Journal of Perinatal Education*. <https://doi.org/10.1891/JPE-2025-0019>
- Simard, S. W. et al. (1997). Net transfer of carbon between tree species... *Nature*, 388, 579–582. <https://doi.org/10.1038/41557>
- Slee, R. (2011). *The irregular school*. Routledge.
- Stanovich, K. E. (2009). *What intelligence tests miss*. Yale University Press.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Taurus.

- UNESCO (1994). *Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.mu
lti](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427/PDF/098427eng.pdf.multi)
- UNESCO, & UNICEF (2024). *Global report on early childhood care and education*. UNESCO. <https://www.unicef.org/media/158496/file/Global-report-on-early-childhoodcare-and-education-2024-1.pdf>
- World Health Organization, UNICEF, & World Bank Group (2018). *Nurturing care for early childhood development*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241514064>