

Nacionalismos y educación para la universalidad

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN
Prof. Titular Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La universalidad es un reto que trasciende la educación promovida desde los sistemas educativos. En este artículo se plantean unas consideraciones introductorias orientadas a la emergencia de una nueva mentalidad universal, como epicentro formativo de nuevas concepciones para el cambio interior-exterior.

Palabras clave: Educación, Derechos Humanos, Nacionalismo, Universalidad, Ego, Conciencia.

ABSTRACT

The universality is a challenge that spreads the education promoted from the educational systems. In this article it has been arised some introductory considerations guided to the beginning of a new universal mentality as formative epicentre of new conceptions for the external-internal change.

Key words: Education, Human Rights, Nationalism, Universality, Ego, Consciousness.

Un diálogo (constructivo), a modo de introducción

P. ¿Qué papel que está llamada a desarrollar la educación futura como agente de cambio en un mundo nacionalista y globalizado?

R. En su día tuvo gran sentido social la «Crítica de la razón pura», de I. Kant. Hoy creo que también lo tendría una «Crítica de la razón egocéntrica». Ésta es la

clave mayor de lo que trataremos. El pensamiento egocéntrico sostiene y nutre tanto a los nacionalismos como a la globalización, que son el punto de arranque de la «Educación para la universalidad» que propongo —como en su día lo fue la educación activa respecto a la tradicional—. Todos los nacionalismos (los centralistas y los independentistas) son, en parte, como decía Perich, un «triunfo de la Geografía sobre la razón» —además, de una racionalización evolutiva de las demarcaciones olfativas de las bestias salvajes que fuimos y que de vez en cuando volvemos a ser—. Creo que son una parte del pasado del presente. Y la globalización, como estado de conciencia, carece de norte. Los dos fenómenos son consecuencias de un estado interior y exterior mejorable, demasiado polarizado en el poder y en el tener. Detrás de ello hay más, mucho más, si lo deseamos y trabajamos por y para ello el tiempo suficiente. Las cosas pueden cambiar.

Sólo desde un pensamiento más fuerte, generoso y motivado por la evolución humana más allá de los ismos las personas pueden romper o disolver amorosamente los límites de la miopía y acceder gradualmente a la conciencia de universalidad. Entiendo que la globalización es una fase del capitalismo quizá necesaria pero muy insuficiente. La globalización se mueve desde y para la parcialidad. Una cosa es que la globalización sea un fenómeno global y otra —muy distinta— que mire por la globalidad o el bien común. El hecho de pertenecer a una parte privilegiada del mundo no debería ser un obstáculo para apoltronar nuestra comprensión. Se trata de poner a prueba la calidad humana de nuestra formación así como la clase de educación que la fomenta, y en su caso, proponer redefinirla desde sus raíces más íntimas.

R. Puede y debe, pero antes de entenderla como instrumento para la evolución de la conciencia me parece que hemos de detenernos en el que puede consi-

P. ¿Puede la educación ser un instrumento de desarrollo de la conciencia social frente a la mera funcionalidad económica y, en consecuencia, como instrumento para la evolución de la mente humana y para la creación de una sociedad universalizada?

derarse problema principal del ser humano: la inmadurez generalizada. No se trata sólo de analizar las cosas que ocurren y de adoptar posturas conservadoras o críticas ante ellas, sino de indagar en las raíces de sus causas. Si tuviéramos que destacar una característica de la vida humana sobre la tierra esa podría ser el egocentrismo, individual y colectivo. Creo que, además de estar en la sociedad de acceso a la información, sobre todo nutrimos la sociedad del egocentrismo. Quiero decir con ello que estamos identificados y muy polarizados en lo propio (político, nacional, cultural, económico, etc.) y que tenemos verdaderas dificultades

para sentir y ponernos en el lugar de los demás. Anhelamos rentabilidad y beneficio de puertas para adentro, y desde esta actitud un tanto miope tenemos la humanidad muy alejada. El Homo sapiens normal es el eslabón perdido entre el simio y el ser humano que podría llegar a ser.

P. En este contexto de evolución posible, ¿se pierden valores, por qué?

R. Cuando se bota un globo no sólo es necesario asegurar la barquilla y revisar la fuente de calor: es preciso soltar amarras y lastres. Por un lado, entiendo que perdemos valores y que necesitamos aprender a cooperar, luego a converger; a dudar, luego a pensar; a ser humildes, luego a autocriticarnos, personalmente y como sistemas sociales; a abrirnos a otras posibilidades, luego a ser flexibles; a practicar la generosidad, luego a ser más éticos; a razonar en clave de síntesis, luego a desarrollar un sentimiento de unidad más plenamente. Por otro, creo que estamos perdiendo la capacidad de reducir o diluir antivalores que nos evitan ser más para ser mejores: prejuicios, identificaciones dependientes, parcialidad en el razonar y en el sentir, anhelo de progreso sin evolución, rentabilidad sin plenitud, fanatismos, odios...

¿Y por qué? Se pierden o no se adquieren porque no se desean. En una sociedad de sonámbulos satisfechos —como decía Nicolás Caballero— sólo se desean otras cosas no incompatibles. La persona orientada al crecimiento interior, a la autorrealización, a la síntesis entre la mediocridad y la conciencia es la excepción.

P. ¿Y los medios de comunicación, por su potencia como transmisores de valores y antivalores? ¿También tendrán que implicarse en este impulso educativo?

R. Sí y precisamente por su protagonismo en la vida cotidiana. Pongamos el ejemplo de la televisión, como medio principal. La televisión es una ventana para el negocio, la información y el entretenimiento; pero su función formativa está menos desarrollada. Falta conciencia y creatividad y, de nuevo, sobran pretensiones egocéntricas difícilmente justificables desde una profesionalidad madura. La TV nos enseña muy pronto que no es lo mismo que muera un indio que un vaquero, nos asegura falsedades y nos enfría la sensibilidad de acuerdo con sesgos que se asumen como normalidad. Por ejemplo, cada mes se derrumban tres pares de torres gemelas cuajadas de niños iraquíes menores de 6 años que mueren por hambre o enfermedades a causa del embargo. ¿Quién conoce esto?

P. En este proceso de cambio para la evolución humana (hacia la universalidad), ¿cuál propone que sea el papel de los profesores? ¿Y el de los padres?

R. Desde mi punto de vista, en una sociedad de pensamiento débil (ajeno, adocenado, previsible, estereotipado, egocéntrico...) los profesores pueden tener un papel protagonista, encaminado al desarrollo del pensamiento propio (crítico, autocrítico y generado desde la reflexión). Ese papel empieza bien si, en una línea de coherencia, el profesorado de Secundaria demandase una mejor y mucho más profunda formación pedagógica, y el de Universidad alguna clase de formación didáctica. (Esto ya lo reclamaba Gregorio Marañón hace cincuenta años, pero todo parece indicar que la didáctica universitaria sigue siendo la cara dura de la universidad.) La escuela fue, es y será imprescindible para el desarrollo social, que será fugaz si, una vez realizada su labor, otros sistemas sociales la des-hacen o no la apoyan.

Los padres deberían estrechar lazos con los profesores y formar con la escuela un frente educativo más capaz. Pero al igual que en el caso de los profesores deberían formarse como educadores. En este contexto sí es válido reconocer que no se puede dar lo que no se tiene, y aunque las actitudes sean lo más importante, no basta con querer si no se sabe y no se tiene conciencia del hecho. En este sentido creo que la escuela (universidad incluida) debe abrirse mucho más a los padres y madres. Ojalá se facilitara esa labor de extensión educativa o de servicio social desde y para una educación mejor enraizada en el sentido común.

P. ¿A qué se refiere cuando habla de «conciencia de universalidad» como anhelo social y educativo? ¿Cuál es el significado del «más allá» que encabeza el título de la exposición?

R. Nuestra conciencia ordinaria es fragmentaria, dual, parcialista, egocéntrica, inmadura... La conciencia de universalidad podría conceptuarse como la capacidad que todo ser humano tiene de colocar los propios intereses en función de lo que favorece la evolución humana, más allá del ego. Ello requiere incluir de un modo preferente la variable humanidad en los sistemas menores (nacionales, internacionales, educativos, etc.) y converger con otros desde este anhelo común. El XXI puede ser el Siglo de la Educación, o quizá sea «el siglo terrible». Si «todo lo que se eleva converge» (Teilhard de Chardin), deducimos que lo que no converge es porque no se ha elevado todavía. No es suficiente con progresar si se evoluciona poco, y esa evolución humana es una consecuencia de la educación y el conocimiento.

Para emprender esta ruta hay dos caminos básicos: el interior y el exterior. El interior es el autoconocimiento —que en esta obra no se aborda— que está muy mal enfocado y peor resuelto por la educación ordinaria. El exterior es lo que denominamos Educación para la universalidad. En el trabajo se recoge un sistema de objetivos, capacidades y temas para la formación del profesorado y el diseño de currículos para la universalidad. Este trabajo expresa un sentir muy extendido, no es nada nuevo, en sentido estricto, porque ya Comenio, Kant o Herder lo propusieron a su modo. Quisiera que fuera un documento para debatir que el derecho a luchar por algo mejor es un imperativo educativo, y que ninguna persona sensible debería permanecer indiferente al sentido de la educación. Para ello me parece muy importante reconocer que somos seres inacabados en medio de una situación permanentemente crítica, que la conciencia es la capacidad de la que depende la posible evolución humana, y que el gran recurso capaz de ampliarla y fortalecerla es la educación... pero una educación redefinida. ¿Y para qué? Para que la conciencia de humanidad vaya ganando terreno en interés social y en importancia personal a las conciencias fragmentarias o parciales, y a los consecuentes comportamientos egocéntricos que las sustentan y nutren, más allá del ego.

P. ¿Qué modelo pedagógico podría fundamentar esta alternativa compleja, evolucionista y universal?

La universalidad es un reto que trasciende la educación promovida desde los sistemas educativos nacionales y nacionalistas. En el texto de la conferencia desplegaremos esta propuesta como tema principal, definiendo un sistema de coordenadas capaz de sustentarla, como epicentro formativo de nuevas concepciones para el cambio interior-exterior. Para ello responderemos a cuestiones como el sentido de la educación para la universalidad en la sociedad y los sistemas educativos actuales, los desafíos de los nuevos tiempos, nuevos aprendizajes y objetivos para una educación distinta, cambios radicales en la formación del profesorado necesaria, en la mentalidad docente, etc.

I. Más allá de los nacionalismos

El genial humorista Périch (1991) definió el nacionalismo en uno de sus chistes como «El triunfo de la geografía sobre la razón...»¹ (p. 31). Este peculiar *triunfo geodésico* se da en la mayoría de los cerebros humanos y en la casi totalidad de la Tierra, unas veces como gesto *segregador* y otras actitud *fagocitante*. Para la mayoría de las personas, el *nacionalismo* y su avidez asociada son inocuos. Pero, ¡coincidencias!, en la antigua China existía una expresión que merece una reflexión inicial: *Bu chu hu siyu* [literalmente, «no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)»]. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74).

EL ISMO DE LO NACIONAL. La palabra *nacionalismo* podría escindirse en dos partes: *nacional-* e *-ismo*. La primera proviene de *nación*, vocablo que, como acota L. Suárez Fernández (1999), expresa una naturaleza, una pertenencia a una comunidad política, y originalmente se refiere al *nacimiento* dentro de dicha comunidad (adaptado). El escritor E. Renan conceptuaba *nación* como *alma*, principio espiritual compartido (dimensión sincrónica) o herencia común (dimensión diacrónica). Así pues, se puede entender por *nación* al conjunto de habitantes, o territorio de un país regido por el mismo gobierno. Hemos de añadir que una *nación* puede tener *estados* propios. Por otro lado, *ismo* expresa y define una *actitud de identificación, dependencia y apego a un objeto (individual o social)*. Analizaremos los *ismos* globalmente, para después particularizar en el «*ismo de lo nacional*». Salvo algunos vocablos científicos, deportivos y otras excepciones, las voces compuestas con el sufijo *ismo* responden a una inclinación emocional cerrada o un *síndrome de apego e identificación* favorables a aquello que acompañan. Pueden ser individuales o compartidas. Los *ismos* se cohesionan en función de la dependencia que producen. Prosperan en los rediles, en los apriscos, en los cotos cerrados. Tienden a la institucionalización. Pueden llegar a ser muy poderosos y condicionar la libertad individual, por medio de *programaciones mentales* compartidas, aunque en algunos casos puedan actuar como buenos apoyos provisionales. Su referencia más fiable es el predominio del interés de lo propio sobre lo demás a toda costa y permanentemente, aunque se mantengan como reclamo la ambigüedad o lo contrario. No obstante, nunca podrían hacerlo plenamente, porque un *ismo* que dejara de colocar su propio

¹ Entre las innumerables variedades de nacionalismos pudiéramos considerar la de los «nacionalismos surrealistas» que reflejarían sucesos y aspiraciones asimilables a cualquier historieta (tebeo, comics) cómico-patética. Uno de estos casos es el contencioso del Perejil» entre España y Marruecos (julio, 2002).

interés o el interés de lo propio en primer término, dejaría de ser *ismo*, dejaría de existir como tal. El *ismo de lo nacional*, como el resto de casi todos los *ismos*, radica en cierta estrechez de conciencia. Precisamente debido a esto, por mucha importancia que se atribuya a su contenido, lo esencial será siempre esa *conciencia encerrada* que, por naturaleza y como casi todo lo dual, podría llegar a ser *universal*. Pero lo que parece definir al ser humano no es lo que nos une y comunica, sino lo que califica su limitación. Hablando de ello, podemos observar que el *nacionalismo*, como todo *ismo*, está dominado por un carácter conservador definitorio, absolutamente preciso para continuar siéndolo. O al menos, más conservador que dinámico, porque, desde luego, se mantiene por el predominio formal de la dimensión homeostática sobre la capacidad de cambio, entendida como la motivación u orientación a dejar de ser nacionalista, o de perder alícuota de *nacionalismo* para *ser más* en el más exquisito sentido *teihardiano*.

Los *ismos* nunca llegarán a ser *istmos*, uniones para favorecer desinteresadamente el proceso de la vida humana, porque se contradirían en lo sustancial. Lo hemos dicho en otro lugar y lo repetimos ahora. Su madurez estructural radica en la posibilidad de converger en torno a una nueva variable que, sin interferir necesariamente con sus intereses, posibilite la convergencia con las demás opciones afines o concursantes. En otro lugar (A. de la Herrán, 1998) propusimos como variable unificadora a la *evolución humana*, y hasta desarrollamos modelos geométricos y analógicos físicos para explicarla. A nuestro entender, es la gran apertura de nuestro callejón, que jamás ha carecido de salida, es el espacio donde corre más y mejor aire, y por ello podría ser un buen «sentido vital» (V.E. Frankl) para todos y cada uno de los sistemas sociales, incluidos los *sistemas para la educación*.

EL EGO NACIONALISTA COMO DESARROLLO DE ALGO ANTERIOR. Los *ismos* pueden ser entendidos como expresiones, emergencias o formalizaciones del *ego humano*. El ego (egocentrismo) es un *recubrimiento inmaduro* de la personalidad individual o colectiva que conduce a la percepción fragmentada de la realidad y a un desarrollo condicionado y autocomplaciente de ella. La educación del ego —hoy prácticamente inédita— no es más que la formación didáctica orientada a la superación de la *inmadurez generalizada* del ser humano. Éste debería ser a mi juicio el *problema número 1 de la educación*. En otro lugar intentamos analizar y actualizar esta misma percepción, concluyendo con que existía algo así como un «síndrome egótico» (A. de la Herrán Gascón, 1997) o un cuadro *de síntomas y signos* normales (pasmosamente ordinarios y frecuentes) que, con independencia de su *objeto de referencia*, suele presentar la persona o el colectivo apegado a un *ismo*, en diversos grados: Egocentrismo compartido; narcisismo participado; razonamiento dual, parcial y fragmentario; conocimientos sesgados (ideas, creencias, opiniones, conceptuaciones, críticas,

predisposiciones, prejuicios, generalizaciones, convencionalismos), dificultad para percibir errores del *ismo* propio; necesidad de rectificación y cambios congruentes; autocrítica disminuida hacia el propio coto de identificación, en tanto que base del *ismo*; escasa humildad aplicada a lo entendido como propio; hipervaloración de la validez y fiabilidad del sistema; convencimiento de encontrarse en la mejor solución de las posibles y de haber llegado a la meta; promoción de la cualificación y calificación humana sobre la condición humana; dificultad de aprendizaje de otras posibilidades concurrentes, que se entienden como competidoras o como rivales; dificultad de apreciación, cooperación y convergencia con otras opciones; necesidad de mantener los anteriores sesgos, para realimentar la filiación, etc.; repugnancia o rechazo a todo lo desestabilizador, especialmente la reflexión en torno al propio ego, global o analíticamente comprendido, etc.

Este *síndrome egótico* refleja el sacrificio de ciertas capacidades, sustituidas por una oferta de *programaciones mentales* previamente elaboradas desde *ismos*, que distribuyen comportamientos previsibles, luego adocenados (despersonalizados) en alguna medida. Capacidades restringidas, sólo perceptibles desde una mayor complejidad de conciencia, proporcionada por la reflexión o por una suficiente distancia temporaria. Una justificación para desear no pretender conducir la propia razón sin que se escore. Desde este punto de vista, el *nacionalismo* aparece ante el observador como un ejemplo en el que, desde el punto de vista del potencial humano, las identificaciones no favorecen la *flexibilización*, sino, al contrario, limitan la creatividad individual y colectiva en su esfera de representaciones mentales. Puede decirse que atentan contra ella y, desde ella, contra la conciencia personal. De hecho, en muchas ocasiones la originalidad es un peligro manifiesto. Por ello, con independencia de su contenido, lo que los nacionalismos y sus *programas mentales* conllevan son lastres para la construcción personal y la evolución social más allá del ego, aunque esto sea muy difícil de percibir desde dentro del *coto* o incluso desde fuera, si cuando se reflexiona no se es capaz de reflexionar sobre el sistema de pertenencia *desde fuera*. Quizá sea bueno recordar lo que decía el maestro Eckhart: «Si mi ojo no va a discernir el color, debe liberarse del color». Nuestra posición es más *radical* (entiéndase *profunda y formal*) que la de cierta catedrática de Ciencia Política y Sociología de la Universidad de Boston, para quien el nacionalismo es el sistema cultural dominante generador de orden en nuestra sociedad moderna y el marco cultural de la modernidad, y el medio cognitivo que da forma a la manera ordinaria de percibir la realidad. Eso, decimos, lo será para quien lo *nacionalista* sea motivo de identificación o dependencia intrínsecamente satisfactoria. Para otros, lo será la ciencia, para otros, la familia, para otros, la religión, para otros, el tenis. Pero, insistimos, a donde apuntamos es al proceso afectocognitivo común, a las raíces originarias, porque todas

aquellas fuentes y motivos de apego no son más que expresiones *sustantivas* de un impulso *verbal* motivador que da vida y justifica el vigor de aquellas ramas que a la vez ahorman y lastran la *evolución de la conciencia*. Evolutivamente, el huevo (de reptil) fue anterior a la gallina. Evolutivamente, el *egocentrismo (infantilismo arrastrado)* ha generado sus productos inmaduros. Y *evolutivamente* los nacionalismos han definido y justificado *actitudes egóticas* extremas y *normales*, como los *patriotismos*, los *imperialismos*, las *limpiezas étnicas*, los *enfrentamientos bélicos*, las *desconfianzas*, las *alianzas egoístas*, los *antinacionalismos*, las *segregaciones*, las *desigualdades flagrantes*, las *injusticias injustificables*, las diferentes sensibilidades ante las vidas de aquí o de allí, los *narcisismos colectivos*...

OBSERVACIÓN FUNDAMENTAL SOBRE EL CONCEPTO DE *NACIONALISMO*. Si por *nacionalismo* se entiende: a) La inclinación de los naturales de una nación a ella y a cuanto le pertenece, b) La exaltación, en todos los órdenes, del carácter nacional, o c) La aspiración o tendencia de un pueblo o raza a constituirse en estado autónomo, deducimos que, sea cual sea la clase de adherencia, el *nacionalismo* señala, enfatiza, exalta o hace valer las diferencias entre *naturales, caracteres y tendencias*. Por tanto *estructura* la *separatividad* (C. Vela de Almazán). Unas declaraciones del escritor M. Vargas Llosa, a D. Massot, a propósito de la entrega en Francfort del premio de la Paz por los libreros alemanes se expresaban en el mismo sentido: «Todos ellos [los nacionalismos], en el fondo, van a lo mismo, tienden a separar. Se trata de un racionalismo xenofóbico, que siempre resulta una fuente de violencia. El caso de Bosnia es una importante lección a aprender.» En «La amenaza separatista», comentaba M. Platón que la naturaleza del *nacionalismo* le lleva a adoptar facetas de movimiento social, agresividad y un cierto aire de pasado. Nosotros añadimos que a ningún nacionalismo (sea *centrípeto* o *centrífugo*) acompaña alternativa alguna, centrada en algo que no trascienda sus límites *etnocéntricos*. Es más: «La visión fragmentaria de la realidad no es sólo un obstáculo para la comprensión de la mente, sino también un aspecto característico de la enfermedad mental» (F. Capra, 1996, p. 433).

MÁS ALLÁ DE LOS *NACIONALISMOS* Y DE LOS *ANTINACIONALISMOS*. Cada vez son más las personas que *sienten*, piensan y experimentan que ya ha pasado suficiente tiempo para continuar formalmente del mismo modo. Teniendo en cuenta que el origen de los nacionalismos data del siglo XVI y su plenitud en el XVIII², ¿no es momento de aspirar a algo menos *elemental* y más útil al proyecto humano? No se trata de criticar para defenderse o enfrentarse, sino de flexibilizar y trascender lo que ya nos sabe a poco, porque pretendemos razonar desde nuestro sistema de referencia pensando en la humanidad, y no en

² J.L. García Garrido (1997), p. 62, nota.

su *ismo*, gracias a Kant, a Herder, a Eucken o a Teilhard de Chardin. Hemos dicho *razonar*, que es finalmente *concluir por ahora*, y toda *conclusión* es una forma de *síntesis*³, o sea, de *aprendizaje creativo y lógicamente capaz*. Aplicando lo anterior, se trataría de determinar un punto de encuentro no contradictorio entre la dualidad *nacionalismo-no-nacionalismo*. Y un ámbito de solución podría encontrarse en la misma forma, estilo o intensidad de apego, en la medida en que éste no se transforme en fuente de actitudes extremas o destructivas, tanto hacia fuera como hacia dentro. M. Sanz, presidente de Comunidad Foral de Navarra, apuntaba en una conferencia en el «Club Siglo XXI» el 11 de mayo de 1998 algo que entendemos necesario pero insuficiente en el sentido de nuestra construcción: «Los nacionalismos son legítimos, pero no obligatorios». Dicho de otro modo, esta vez desde J.L. García Garrido (1997): «La superación de los nacionalismos no tiene por qué poner en entredicho el apego natural de todo ser humano por su territorio de origen, por su lengua, por su cultura propia» (p. 61). En el mismo sentido se ha venido pronunciando la personalidad rebelde y tierna de Juan Goitisoló, al exponer algo que es posible ser vasco o catalán o gallego, sin ser nacionalistas. El escritor propone el concepto de *ciudadanía* (no nacionalista) como propuesta *más compleja* sobre la que enhebrar una pauta de solución. Algo parecido comentaba A. Marsillach (1999), quien, en su autobiografía («Tan lejos, tan cerca») llega a declarar que su patria es el talento aprendido (las ideas, los libros leídos), más allá de los *nacionalismos*.

EL EFECTO DE ARQUÍMEDES: COMPENSACIÓN Y EVOLUCIÓN DE LAS NEGATIVIDADES. V. Camps (1998) relaciona la educación para la paz y los nacionalismos en un sentido convergente con el nuestro:

Educar para la paz es educar en la internacionalización, la tolerancia y el reconocimiento en la diversidad. Conviene, por tanto, evitar a toda costa que los nacionalismos, hoy en auge, conviertan en causa de enfrentamientos sin fin. Sólo es lícito el concepto de nación capaz de articularse coherentemente con la actitud de apertura y respeto a los otros. Las identidades culturales sólo son válidas y positivas si constituyen una fuente de seguridad que no se base en la exclusión sistemática de otras culturas (p. 132).

³ A su vez, las *síntesis* pueden ser falsas o sesgadas (duales), o bien ser dialécticas o uno-tri-nas. En este caso, proporcionan conciencia sobre los componentes duales en juego y su vínculo. Esta podría ser una de las más de veinte estructuras de un modo de razonamiento *complejo-evolucionista* útil para la formación orientada al desarrollo desde el ego a la conciencia (A. de la Herrán, 2003).

Ideas como éstas, básicas pero saludablemente orientadas, son las que, a nuestro juicio, podrían conformar una buena *almohadilla* para las actitudes del *siglo de la educación* que podría ser el XXI. Por encima de que los *nacionalismos* puedan ser un derecho legítimo pero no obligatorio, ni una elección necesariamente unida al lugar de nacimiento, se trata de un contenido cuyo *condicionamiento egótico* es preciso pretender superar por la educación y el análisis personal *insegado*. Y quizá la justificación más poderosa para aspirar a tal motivación sea el puro *sentido común*, unido a la *conciencia compartida de evolución* que, si queremos y cultivamos durante el tiempo suficiente, podrá ser irreversiblemente adquirida. Porque no se trata de dónde se parte, de la anécdota de la circunstancia personal, sino de lo que profundamente se vive y se pretende. Decía el maestro P. Freire: «Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo» (en M.J. Vitón de Antonio, 1998, p. 64). Esto es muy importante. A este futuro de síntesis superadora, necesariamente más completa, es conveniente que se dirijan las *nuevas mentalidades*, las nuevas generaciones y las finalidades educativas desde premisas y proyectos favorecedores del *descubrimiento autónomo de la condición de no-parcialidad esencial*, gracias a un respeto educativo creciente, cuya motivación sea la libertad individual y el deseo de una mayor responsabilidad, como consecuencias de una mayor complejidad de conciencia y un *ego* aminorado porque se construye sobre la *identidad*, no sobre la *identificación*. Por una parte, los intereses de las pequeñas nacionalidades, comunidades autónomas, regiones, comarcas y pueblos, no se ponen en función de los de los sistemas nacionales y supranacionales en que se inscriben. Desde el punto de vista de la evolución, quizá hagan bien, si es que de este modo previenen el acrecimiento de *dualidades* o *globalidades* mayores. Por otra, los movimientos nacionalistas o localistas que no triunfan en sus pretensiones, quizá no puedan hacerlo porque otros *suprasistemas* (al menos de la misma intensidad), los contrarrestan y neutralizan. Así pues, la pugna parece consistir en un concurso: *cortedad de miras* contra *cortedad de miras*: ¿quién logrará más?, ¿quién verá menos? Estos son los esquemas más habituales cuyo equilibrio dinámico y sin norte es la característica de la vida cotidiana sobre la Tierra, vista desde arriba. Ocasionalmente, estas coyunturas se intentan *resolver* con imposiciones de violencia, o convulsionan vomitando sufrimiento. Valgan como ejemplos las tragedias palestina, iraquí, argelina, yugoslava, rwandesa, albanesa, etc., y tantas otras que han dejado de ser noticia, por su permanencia, de incierto desenlace favorable por esta vía. Todo parece caótico, pero en esta dinámica gris y desordenada se pueden interpretar ciertas regularidades:

LECTURA DIACRÓNICA. La creación de nuevos estados, la ruptura de otros siempre ha sido causa de enorme sufrimiento. A veces, con tanto dolor para

unos, como *gloria* para otros. ¡Paradojas terribles, cuando el ego y la relatividad contemplan juntos! La cuestión, no fácilmente solucionable desde lo concreto, es *para qué ese sufrimiento* o *cuál es su sentido*. El enfoque evolucionista de P. Teilhard de Chardin, uno de los *grandes proscritos* de la *universalidad*, ofrece una respuesta optimista, desde las coordenadas de la evolución humana. Desde este *entusiasmo* tan *templado* como *orientador*, vemos que, en efecto, tanto dolor podría tener su sentido histórico compensatorio, como, desde el punto de vista de la salud, los anticuerpos y la fiebre tienen el suyo. Con todo, un buen tratamiento (de *medicina natural* o *alopática*) no hace necesario el sufrimiento o el malestar. Y sin embargo, ¿dónde queda el mal, el dolor, el sufrimiento? Lo *menos terrible* o lo menos erróneo, como hacía sir O. Lodge (1924) es percibirlo globalmente, como *dato de la evolución*:

Lo maravilloso es descubrir que la vida tiene un fin más alto, un destino infinitamente superior. Hay que recordar que la evolución no es una cosa ciega, privada de dirección. El carácter racional de los resultados obtenidos hasta aquí, no podría explicarse con otra hipótesis. Se comprueba con exactitud que todos los esfuerzos de la vida y de la materia tienden hacia un fin admirable. Y, hecho notable, la ejecución de este destino que parece presidir la vida, encuentra por todas partes obstáculos y dificultades (pp. 159, 160).

El sufrimiento tiene un sentido concreto, hasta el punto de que su superación pueda considerarse un referente fiable. Y, para las conciencias menos egocéntricas, puede revelar una condición de positividad compensatoria y evolutiva. Recordemos a Teilhard de Chardin:

- «Un mundo en vías de concentración consciente debería gozar únicamente, piensan ustedes. Todo lo contrario, diré. Un mundo semejante es justamente el que debe sufrir lo más natural y lo más necesariamente» (P. Teilhard de Chardin, 1967b, pp. 92,93).
- «Inexplicable y odioso si se le observa aisladamente, el dolor adquiere efectivamente una figura y una sonrisa en cuanto se le restituye su puesto y su papel cósmico. [...] En sentido inverso y complementario del apetito de felicidad, el dolor es la sangre misma de la Evolución» (P. Teilhard de Chardin, 1967c, p.57).
- *Para un observador perfectamente clarividente y que estuviera mirando desde hace mucho tiempo, y desde arriba, la Tierra, nuestro planeta aparecería en primer lugar azul por el oxígeno que le rodea; después, verde por la vegetación que le cubre; y luego luminoso —cada vez más lumino-*

so— por el Pensamiento que se intensifica en su superficie; pero también oscuro —cada vez más oscuro— por un sufrimiento que crece en cantidad y en refinamiento al mismo tiempo que asciende la Consciencia a lo largo de las edades (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 229).

- *El sufrimiento humano, la totalidad del sufrimiento diseminado en cada momento sobre la Tierra entera, ¡qué inmenso océano! Pero, ¿de qué está formada esa masa? ¿De negruras, de lagunas, de desperdicios? No, en absoluto, sino, repitémoslo, de energía posible. En el sufrimiento se oculta, con una intensidad extrema, la fuerza ascensional del Mundo. Todo el problema radica en liberarle, infundiéndole la conciencia de lo que significa y de lo que puede (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 96).*
- «El Mal [‘Un mal no ya catastrófico, sino evolutivo’ (p. 241, nota)], efecto secundario, subproducto inevitable, de la marcha de un Universo en evolución» (p. 241).
- «Así pues, Teilhard considera que el mal, es decir, ante todo, el sufrimiento y la muerte de los seres vivientes, es una consecuencia inevitable de la estructura misma del universo, y de su movimiento evolutivo dirigido a un incremento del espíritu» (M. León-Dufour, 1969, p. 86).

El *optimismo evolucionista* es plausible, lógico, pero sobre todo potencialmente asumible por cualquier persona, sea cual sea su *etiqueta* o su *campo de identificación* (científico, religioso, filosófico, cultural, etc.). Porque su ímpetu no pertenece más que a la realidad o a la disposición interpretativa que la enmarca u organiza. Afecta, por tanto, no sólo a los conceptos, sino también a los sentimientos y a las actitudes y, desde ellas, a los procedimientos del existir cotidiano. La razón no-parcial o la observación objetiva del fenómeno social es suficiente para desembocar naturalmente en él. En 1928, cinco años antes de su muerte, E. J. Varona escribía en un artículo:

Ni la tierra está inmóvil, ni las sociedades que la pueblan se inmobilizan. El horizonte de la historia por venir se abre ante ellas en perspectiva ilimitada; y las fuerzas que se elaboran día tras día en su seno las echan hacia delante (en P. Guadarrama, y E. Tussel, 1986, p. 143).

Cuando, además, se combinan *interiorización* y *universalidad*, puede aflorar lo que podríamos llamar *optimismo autoconsciente*, y éste es el caso de P. Teilhard de Chardin (1967c), cuando expresaba:

Cuando cada hombre, en virtud de una concepción del Mundo que sólo requiere un mínimo de Metafísica, y que por lo demás se impone por

un máximo de sugerencias experimentales, admita que su verdadero ser no se halla limitado a los contornos estrechos de sus miembros y de su existencia histórica, sino que, en cierto modo, forma cuerpo y alma con el proceso que arrastra consigo al Universo, entonces comprenderá que, para permanecer fiel a sí mismo, deberá entregarse, como a una obra personal y sagrada, al trabajo que le pide la vida. En él renacerá la confianza en el Mundo, en un Mundo cuya totalidad no podrá perecer; y además la fe en un Centro supremo de personalización, de reunión y de cohesión en donde solamente puede concebirse una salvación del Universo (p. 175).

LECTURA SINCRÓNICA. En las anteriores razones, ya se esboza una posible tendencia compensatoria entre *sufrimiento* y *evolución*, educativamente válida, en la medida en que ayuda al ser humano a elevar su motivación y su conciencia sobre las dificultades propias y ajenas, para comprender y continuar la común labor de evolución. El sufrimiento podría ser a la humanidad como la *sustancia intersticial* a un sistema celular. Hasta ahora nos hemos referido a la sustancia que impregna a las unidades morfológicas. Fijémonos ahora en su *dinámica celular*, o sea, en el comportamiento de los sistemas nacionales. Pero no sólo eso. Pretendamos formalizar algunas de sus consecuencias:

- a) LA ACTITUD PESIMISTA. EL *EFEECTO DE REBOTE*. Muchas actitudes pesimistas leen la realidad afirmando que, no sólo no continuamos dentro de un panorama hondamente *nacionalista*: atravesamos el periodo de reafirmación o incluso de apogeo. Y que una muestra de ello son las *reafirmaciones nacionalistas* como respuesta o reacción a los movimientos *internacionalizadores* y *globalizadores*. Con esta óptica, tan descriptiva como ausente de *norte*, motivada además por la incertidumbre ideológica, A. Hargreaves (1996) percibe lo que llama la *paradoja de la globalización*, esto es, que: «A medida que se intensifica la globalización [...] asistimos al resurgimiento de las identidades étnicas, religiosas y lingüísticas de carácter más local» (p. 81). En un contexto descriptivo de *posmodernidad*, Á.I. Pérez Gómez (1998) repara en el resurgimiento no pacífico de los nacionalismos, los localismos y los fundamentalismos, apoyados en la legitimidad de las diferencias e impulsados por la necesidad de afirmar la diferencia propia de cada grupo, en la aldea global de la indiferencia del mercado (p. 27).
- b) LA ACTITUD OPTIMISTA: EL *EFEECTO DE ARQUÍMEDES*. Otra actitud no excluyente, es reconocer con bastante claridad movimientos niveladores de causa y efecto —análogos por otra parte al desarrollo de las raíces del árbol cuando éste se hace mayor—, que podrían explicarse

mediante una adaptación del *principio de Arquímedes* a nuestro asunto. Nos explicamos. Si la ley del célebre matemático y físico Arquímedes de Siracusa era: «Todo cuerpo sumergido en un líquido pierde una parte de su peso, o sufre un empuje de abajo a arriba, igual al del volumen del agua⁴ que desaloja», nuestro enunciado quedaría formulado de este modo:

«Todo nacionalismo sumergido en la evolución humana pierde una parte de su identificación, o sufre una elevación de su conciencia, hacia adelante y hacia arriba —pero en espiral—, equivalente al de la dependencia con el *ismo* que desaloja».

MÁS ALLÁ DE LAS NACIONES. El jurista M. Jiménez de Parga (1996) lanzó un reto que retomamos: «Hay que elaborar nuevos conceptos, con otros componentes que no sean los propios de la idea de nación» (p. 60). La superación del concepto de nación ha de nacer de las naciones ¿De dónde podría provenir si no? O, en todo caso, encaminarse a su *hiperdesarrollo*, a la formación de un *nacionalismo de nacionalismos*, de una *nación de naciones* o *nación total*, formalmente indiferenciada de las demás. Así como puede hablarse de una evolución biológica u orgánica, cabe hacerse de una evolución noosférica (de la *reflexividad* y la conciencia humana), cuya principal fuente de renovación podría ser en el término más concreto la *comunicación didáctica*, ampliamente concebida. Aplicada al campo que nos ocupa, se puede dibujar el siguiente vector de la misma evolución histórica, basada en el relativo progreso de los nacionalismos y egos nacionalistas, en tanto que *sujetos de identificación*, porque:

Las ciudades no sólo han evolucionado en su organización, sino también en su ser-sujeto. El devenir-sujeto de la humanidad es doble, ya que participa a la vez del devenir-sujeto del individuo y del de la sociedad. Y, como hemos visto, quizá hayamos entrado en una fase decisiva, no sólo para el devenir-sujeto del individuo, sino para el devenir-sujeto en el mundo... (E. Morin, 1983, p. 348).

Por eso puede ser clarificadora esta *serie orientada* de distintos *niveles de realidad* más elementales y más avanzados que el nuestro, como propuesta de evolución hacia la universalidad:

⁴ Posteriormente, generalizado a todos los fluidos.

- a) Nivel de los sistemas egocéntricos:
- 1) Prenacional: Familias. Grupos. Clanes-tribus. Vecindarios. Municipios. Localidades. Ciudades. Condados (en países anglosajones). Ciudades-estado. Regiones. Autonomías. Estados dependientes. Pueblos.
 - 2) Nacional: Colonias. Estados independientes. Naciones. Imperios.
 - 3) Posnacional: Comunidades internacionales (*pseudoglobales*). Proyectos multinacionales⁵. Cooperativas mundiales (*globales*).
- b) Nivel de los sistemas evolucionados o *generosos*:
- 1) Entorno de *planetariedad* o de verdadera *mundialización*.
 - 2) Entorno de *universalidad* o de auténtica unidad humana.
 - 3) Entorno de *evolución autoconsciente* o de unicidad con el proceso ascendente de humanización generalizada.
 - 4) Entorno de *omega* o de éxtasis unitivo total.

Calificamos la anterior enumeración como *serie orientada de niveles de realidad*. Mas no *lineales*. Es una evolución en espiral, compuesta por idas y venidas de bucles sobrepuestos que se elevan (avanzan) sobre sí mismos; porque algo aprenden en su progresar, aunque solo sea que el egocentrismo deja inexorablemente tras de sí una estela de sufrimiento, cuyo peso se recuerda durante generaciones.

De igual modo, en la aventura antropológica, el paso de los clanes-tribus a las sociedades e imperios estáticos se ha traducido en regresiones muy grandes en las aptitudes políticas de los individuos, las especializaciones se han pegado con constreñimientos muy pesados, la organización de Estado se ha impuesto con modos brutales, coercitivos, sangrientos, las nuevas entidades, las naciones-imperios, han surgido como monstruos ciclópeos que entre-desgarran y se entre-destruyen (E. Morin, 1983, p. 383).

Pero no se dan los casos «puros», porque no hay correspondencias puras, ni con sistemas colectivos ni con mentalidades individuales. Lo normal es que uno dado experimente los anteriores y/o los posteriores y sus características. Esto ocurre, porque cada fase superior comprende lógicamente a la anterior. Por ello,

⁵ Las multinacionales se vinculan a las poblaciones y a las localidades, más que a las naciones. Están, de hecho, debilitando su importancia, pero con unos objetivos y aspiraciones muy limitadas y completamente *rentabilistas*.

por ejemplo, un *estado* (entiéndase el término como *categoría jurídica*) *independiente* puede contener *comunidades* y *nacionalidades* en su seno que, formalmente, están reproduciendo, *mutatis mutandis*, alguna fase ya vivida por el estado más amplio que integran. Y también se verifica que, en las conciencias más amplias: «Ciudad y Nación son jalones para el Estado Universal» (D. Soldevilla, 1958, p. 270). Esta *lectura dialéctica* era magistralmente señalada por este autor, cuando decía: «Y he aquí que la trinidad dialéctica de este momento que vivimos, visto como unidad, es el proceso [de la unidad mundial] siguiente: Fase Nacionalista, Fase Internacionalista, Fase Universal». Así pues, dependiendo de la *unidad sistémica* considerada, las fases anteriores podrían ser una sola, reflejar el status relativo de ella o de una parte de ella, y/o darse a la vez en grados diversos, en uno o más de los sistemas contenidos, con todas sus consecuencias y factores de continuidad. Por ejemplo, la agresividad. «La agresividad individual es el motor primario de la Historia. La Historia se hace por sí misma, en la primera fase entre ignorancias y violencias y, en la segunda, con verdades y cordialidad» (D. Soldevilla, 1958, p. 161). Así pues, esta es nuestra tesis: Las agresiones intra o internacionales no son propias de los *sistemas posnacionalistas* (por ejemplo, las comunidades internacionales). De tal modo que, si una comunidad internacional arremete, su comportamiento violento provendrá de sus identificaciones nacionalistas, por lo que reflejará una inmadurez latente o *inhibida* pero no superada. Análogamente, no sería propio de una persona realmente madura (pensemos en Dürckheim, Krishnamurti, Maharsi, Rielo, etc.) pelearse por la calle, hasta el punto de que, si lo hiciera, se descalificaría gravemente por los hechos. De estas observaciones, lo más importante es poner de manifiesto que la independencia de las autonomías, de los estados, el refuerzo de los nacionalismos e incluso la internacionalización no son, desde el punto de vista de la *evolución humana*, objetivos muy altos, porque no terminan en sí mismos. Con la perspectiva (tiempo o conciencia) suficiente, se relegarán a su lugar, o sea, a un *momento embrionario* del ser humano. Por tanto, aunque para el *ego humano* pueda resultar un éxito sin precedentes la independencia político-económica de una comunidad social, la tendencia real de esa comunidad, contemplada a una escala mayor, no debería ser, desde luego, sólo su autonomía. Sino, más bien, a través de un proceso de *reestructuración* del que su desgajamiento pudiera ser una etapa, la continuación hacia una convergencia mayor, quizá primero con las comunidades limítrofes o afines y después con el resto, pensando en que todas estas importantes pero relativas conquistas se justifican si y sólo si se prevé su sentido último, la *mundialización* de los pequeños sistemas y la *humanización* de sus finalidades anhelando el Omega. Vistas a una escala sociogenética, hoy, como en otros tiempos, coexisten todas las opciones anteriores, las tres mentali-

dades de D. Soldevilla, las tres libertades y sus abanicos de decisiones. Sin embargo, se perciben cambios importantes respecto a otros momentos de la historia. Y los cambios que se perciben parecen desplazar los intereses hacia la consideración de las últimas fases. Este fenómeno es lógico, en la medida en que todos estamos sumidos en procesos evolutivos cuyo dinamismo tiene ese sentido, apunta hacia ellas. Así, se observa que las unidades nacionales se cohesionan lábilmente a escala mundial como no lo habían hecho nunca. Se verifica, pues, que «Los nacionalismos admiten la integración en una organización supranacional» (M. Jiménez de Parga, 1996, p. 60). Pero, desde luego, lo hacen en función de su propia nación. Los suaves lazos funcionales aseguran la alianza motivados por un *nacionalismo* de fondo, por un ego colectivo que todo lo impregna, no por una voluntad consciente de evolución hacia y desde la convergencia. Adolecen de visión de futuro⁶, de verdadera generosidad.

PRECAUCIÓN SOBRE LOS PLANTEAMIENTOS GLOBALES PARCIALES. El problema surge, evidentemente, cuando se aumenta el valor sobre las coordenadas del sistema de referencia, accediendo a ámbitos *supranacionales*, internacionales, *globales parciales* (europeos, africanos, latinoamericanos, etc.). Por tanto, los llamados *planteamientos educativos globales* pueden equivaler, simplemente, al aumento de dimensiones de la limitación actual, siempre en función y para el mayor beneficio de los mejor situados. A nuestro juicio, no se trata de ampliar el tamaño del *escenario* o de la *plaza* en que se desarrolla la vida —aprovechándose y engañando al natural impulso universalizador de la conciencia humana—, sino de liberarse real y profundamente de toda limitación, como consecuencia automática de una cierta *interiorización*. Porque cuando el ser humano *llega a ser lo que es* (Píndaro), las parcialidades, por muy amplias y bien estructuradas que parezcan, se muestran breves, constreñidas, como expresión social de un egocentrismo compartido, radicalmente *trascendible*.

HACIA UNA CRISIS DE CONCIENCIA IMPRESCINDIBLE. Por su estructura cerrada y sin futuro, la discusión nacionalista está gastada, gracias a la *(r)evolución (en complejidad y en capacidad de reflexión) de la conciencia*, que, de momento, gana por mucho la batalla a la *entropía*. Aunque aisladamente nos llevemos algún susto, las oscilaciones de la espiral de la existencia describen amplitudes cada vez menores, porque más y más *se centran* en lo esencial con el tiempo. Y ese tiempo está de parte de la vida y del ser humano, siempre que aspire a hacerse a sí mismo cada vez más humano. La mejor *evolución humana* a que aspiramos es una pretensión que, con conciencia, voluntad y trabajo, se haga a sí

⁶ Y es aquí donde sería relevante el diseño y el desarrollo de una Educación para la Universalidad, que posteriormente abordaremos.

misma imparable, irreversiblemente, más allá del ego, más allá de toda muerte-fin, más allá del tiempo limitado, de los *antes* y *después*, capaz de reciclar toda *entropía* y todo sufrimiento, en *energía autoconsciente*. Esta *evolución* es causa y consecuencia del amor y el trabajo humanos, que engrosan su orientación y la fortalece desde dentro.

Porque formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un *ser* que todavía no se reconoce, pero cuya *autoconciencia* va en aumento. Cobra forma y se *realiza*, en la medida en que el ser humano converge, se une y toma conciencia del sentido del ciclo vida-muerte que siempre prosigue en un universo evolutivo. Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos egocéntricos (*quietistas* y *fragmentarios*) y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la *conciencia de universalidad*. Para todo esto puede resultar indispensable la emergencia de una *nueva educación*, no tanto centrada en el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*, sino en el *quién* y el *para qué* más ambiciosos. «¿*Quién* y *para qué*?» Éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta esencialmente los *porqués*. El presente, *cuál* y *cómo* está siendo el resultado. La respuesta al *para qué* se realiza supeditando pasado y presente a ese futuro, y ese futuro a la global evolución humana, sin etiquetas, sin calificaciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El *quién* es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas. Esta pretensión ratifica de nuevo que: «La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona» (Informe Delors), porque, así como entre la *espiritualidad* y el *conocimiento* media la *conciencia humana*, entre la *conciencia ordinaria* y la *universalidad* se enraízan los *corazones* concretos, sociales e individuales, verdaderos *superconductores trascendentes* de *humanización posible*.

¿Dónde queda el *nacionalismo* tras estos anhelos? Es muy importante enriquecer el debate nacionalista, sobre todo para superarlo, desde dentro y desde fuera, mediante una educación que, con un *enfoque de lastres*⁷, trabaje desde la

⁷ Planteamiento de enseñanza-aprendizaje que también podría llamarse «inverso» o de «didáctica negativa» desarrollado sobre capacidades con cuya pérdida se gana. Aludimos al analógico de un globo aerostático que, por muy bien equipado que se encuentre, jamás podrá elevarse si no suelta cabos y lastres.

más tierna infancia para la superación del egocentrismo⁸. para razonarlo. Para muchos, los argumentos anteriores podrían ser suficientes para restar relevancia a la *fijación*⁹ nacionalista.

II. el proceso de *universalización*

LAS NECESIDADES GLOBALES, FUENTES DE *UNIVERSALIDAD*. Aunque pueda parecer una obviedad, las situaciones de *no-universalidad* constituyen las causas necesarias de la pretensión contraria. En segundo lugar, es la conciencia de su necesidad la motivación propulsora mayor de ella. Decía K.G. Dürckheim (1982) que: «La fuerza que lleva al hombre a la meditación nace de su sufrimiento ante la ausencia de su unidad total» (p. 77). Es esa misma ausencia de unidad (o presencia de *separatividad*) lo que se proyecta a escalas globales y nos permite tender hacia ella de una forma *espontánea, natural, automática*. Esto es muy importante. La proyección más cercana o próxima a lo que tratamos son las *necesidades globales básicas*, en la medida en que pueden actuar como objetos de reconocimiento y motivos conscientes para la cohesión general. En estas circunstancias, las necesidades individuales y colectivas pueden converger en un proyecto de construcción futura. Partiendo de que «Las necesidades del planeta son las necesidades de la persona. Los derechos de la persona son los derechos del planeta» (T. Roszak, 1984, p. 129), propongo dos clasificaciones de *necesidades preuniversales*:

PRIMERA CLASIFICACIÓN:

- a) Necesidades económicas: Pobreza, necesidades básicas. Desarme. Conflictos bélicos y ayuda humanitaria. Terrorismo, etc.
- b) Necesidades ecológicas: Pandemias. Drogodependencias. Polución. Prevención de enfermedades. Prevención de catástrofes. Residuos y restauración. Reciclaje y aprovechamiento de recursos. Energías. Seguridad ligada a la energía. Especies en peligro. Demografía. Genética. Cambio climático¹⁰.

⁸ Que, desde luego, no termina con el periodo preoperatorio, ¡porque es una característica de cualquier adulto medio!

⁹ Como mecanismo de defensa contra la propia evolución, mediante un refugio o una atadura en los cálidos brazos de la estrechez de conciencia, apoltronados en la quietud y la reflexión anodina y concreta, más acá de la utopía.

¹⁰ ¿Podría ser un efecto entrópico (segundo principio de la termodinámica), un cambio de ciclo («estructura disipativa») (Prigogine) o bien una negatividad positivizable (Teilhard de Chardin)?

- c) Necesidades educativas: Educación para la conservación, el cuidado y el enriquecimiento del medio ambiente. Educación para el desarrollo sostenible o para la «*ecoevolución*» (L. Jiménez Herrero). Educación para la ética, la justicia sin fronteras y la defensa de los derechos humanos. Educación para la prevención, cuidado y potenciación de la salud. Educación para lograr, mantener y potenciar la paz. Educación para el desarrollo y el progreso material de los pueblos. Educación para la evolución interior, la *desegotización* y el autoconocimiento de las personas y la autoimagen de las comunidades. Educación para la convivencia, desde la igualdad de oportunidades a todos. Educación para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y la madurez personal. Educación para la cooperación y para la convergencia humanas. Educación multicultural y para la universalidad. Educación para el agradecimiento y el darse, etc.

SEGUNDA CLASIFICACIÓN:

- a) *Necesidades biosféricas*, centradas en la preservación y (auto)cuidado de la especie humana, con un claro carácter *reparador* o *terapéutico*. La fuente de motivación de éstas es el *ego rudimentario* y *autoconservador*, entendido como *instinto de supervivencia* o como *inconsciente protector*, que probablemente se tiende a fijar más en otro plano de realidad, para contrarrestar la superficialidad de los intereses más conscientes, pero tanto o más reales y concretos que ellos. Digamos que: «La nación-estado industrial con su PNB es el estado consciente, pero el estado inconsciente con su ruido y contaminación es el estado gaseoso y nebuloso de las cosas futuras. Es la nube de Chernobyl (300000 muertos, 3000000 de afectados) o el agujero de la capa de ozono, que en su movimiento no reconocen fronteras nacionales» (W.I. Thompson, 1992, p.166, 167).
- b) *Necesidades psicoféricas*, más centradas en el culto al ego, entendido como *bienestar*, la competencia, el progreso, el enriquecimiento, la comodidad, la rentabilidad, la conservación de los bienes, la diversión, el entretenimiento, el intercambio costumbrista de folklore, música, danza, cultura popular, al modo de la «*Planet Society*» (UNESCO), etc.
- c) *Necesidades noosféricas*, englobadoras de las anteriores pero orientada a un *para qué* claro, cuya pretensión fuera la *evolución humana* y que sustancialmente podría ser aportado por la educación¹¹.

¹¹ En A. de la Herrán Gascón (2002) reparamos en que hoy estamos iniciando la «sociedad del acceso a la información» (F. Mayor Zaragoza), aunque sobre todo nos encontremos en la

CONCEPTUACIÓN DE *UNIVERSALIDAD*. Es difícil concretar unívocamente el concepto de *universalidad*. Sin embargo, podemos definir su significado desde varias perspectivas confluentes, que acabarán constituyendo algo así como un *sistema de ecuaciones conceptual*, susceptible de resolución. Pero antes, repararemos en aquello con que la *universalidad* con frecuencia se confunde, y que agrupamos bajo el apelativo de *pseudouniversalidad*:

- a) FORMAS DE *PSEUDOUNIVERSALIDAD*. La *universalidad* tiene una naturaleza *no-dual* y *dialéctica*. Deducimos y definimos como *pseudouniversalidad* a la actitud o manifestación *universal-dual*. Algunas de sus más frecuentes expresiones son:
- 1) *PARCIALIZACIÓN*. En virtud de ella, las opciones parciales suplantán a la *universal*, atribuyéndose su condición. Es una aplicación de lo que en otro lugar llamamos «parcialización de lo esencial» (A. de la Herrán, 1998, pp. 130-132), como procedimiento característico para la propaganda y de propagación de los *ismos* en general. Por ejemplo, cuando los locales de un país determinado reconocen a un buen deportista, prestigioso científico o maravilloso paraje autóctono como *los más importantes del mundo*, o cuando una doctrina política o social se autocalifica como *la verdadera*, la que acierta o que monopoliza (defiende o enarbola) una *exclusiva*, generalmente apreciada por propios y ajenos.
 - 2) *SÓLO-DUALIDAD*. Toda *opción parcial* es *incompleta*. Entiéndase por *dualidad* la *identificación* con la sola (o predominante) *parcialidad*. La atribución de la categoría de *universal* a una dualidad es quizá la forma más característica de *pseudouniversalidad*. Así podemos considerar intentos incluso de aspiración integradora como el «complementarismo» de G. Devereux (1975), deduciendo que *hace aguas* desde nuestro enfoque, cuando *trasluce* su planteamiento dual, al expresar: «Por último, el complementarismo no mantiene relaciones de complementariedad con el no-complementarismo» (p. 23).
 - 3) *INTERDUALIDAD*. Hace referencia al énfasis en la *relación* o el *vínculo* entre dualidades (síntesis fichte-hegeliana), sin consumir, por

«sociedad del egocentrismo», «del acaparamiento», «del bien estar» o «de la inmadurez generalizada de la humanidad». Lejos queda, en sentido estricto, la «sociedad del conocimiento», y más allá la «sociedad de la educación», «de la conciencia» o «del más ser».

las mismas razones anteriores, la verdadera *universalidad relativa*. Ejemplos de ello que atañen directamente a la educación son las organizaciones *multi e interdisciplinares* de contenidos, evidentemente superadas por la *transdisciplinariedad*¹², y, en otro orden de cosas, la *multiculturalidad e interculturalidad*.

b) CONCEPTUACIONES DE *UNIVERSALIDAD*. Una vez señalado aquello con lo que la *universalidad* con frecuencia se confunde, podemos intentar conceptuarla desde aquello que más propiamente la define, desde el conocimiento, la experiencia y la posible transformación:

- 1) *UNIVERSALIDAD COMO ESTADO ORIGINAL*: Esta acepción hace referencia a un *estado de universalidad a priori*, definido por el fenómeno y la conciencia de evolución. Las culturas primitivas o remotas estuvieron muy avanzadas en la percepción de esta *vivencia de universalidad*, probablemente por su vida menos apresurada y compleja. A la *universalidad como estado original y permanente* va unido el aprendizaje más importante realizable por el ser humano, accesible por *descubrimiento*, y muy unido al *autoconocimiento*, que puede denominarse *conciencia de universalidad inicial*, y que se asienta en una razón de identidad: a saber, que en el fondo del alma de cada ser humano está Tao, Dios, Abba, Ser, etc. Para realizar este descubrimiento, no hace falta buscar muy lejos. Dicho de otro modo, mientras que esta *universalidad* es esencialmente un *estado*, existencialmente puede percibirse como *identidad universal*: la explicó muy bien el sistema de Schelling, sintetizable *holográficamente* como *todo en todo*.
- 2) *UNIVERSALIDAD COMO NO-PARCIALIDAD*: *Universalidad* se opone a *sólo-parcialidad*. Resulta evidente que, para acceder a ese sentido de orden superior, es preciso no identificarse con apegos o identificaciones dependientes de sistemas sociales e *ismos* incapaces de colocar su propio interés en función de la *evolución humana*, gran variable intencional verdaderamente global. *Universalidad* supera a *sólo-limitación*, egocentrismo compartido, *ismo*. Nada más pegado a la vida que su pretensión, nada más legítimo que su prosecución. Para ello no hay otro camino que una educación fundada y destinada a ella. De aquí que J.L. García Garrido (1986) observe: «la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sis-

¹² En este caso, el discurso se orienta al problema de la universalidad del conocimiento.

temas educativos» (p. 218). Para este tipo de barreras, la *universalidad* podría conceptuarse como la tendencia a la sinergia entre los sistemas nacionales. La razón principal que avala penetrar en su conocimiento radica en la naturaleza misma de la educación, cuya labor es definitivamente «*universal*» (T. Arnold, 1920, p. 72). Deducimos de aquí que el problema educativo fundamental del *ser humano* radica en haber comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza, respecto a la cual las *vivencias «istas»* (*nacionalistas, racistas, sexistas, partidistas, etc.*), además de obedecer a un mismo «síndrome egótico»¹³, individual o compartido, pueden entenderse como representaciones mentales *desecadas* de la *experiencia universal*. P. Teilhard de Chardin (1967b), en *La energía humana*, expresaba que el problema fundamental de quien ha comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza:

se ha convertido en asegurar, racionalmente, el progreso del Mundo del que formamos parte. No solamente como antaño, para nuestro pequeño individuo, nuestra pequeña familia, nuestro pequeño país —no solo, tampoco, para la tierra entera—, sino ¿cómo debemos nosotros, hombres de hoy, para la salvación y éxito del mismo Universo, organizar lo mejor posible, alrededor de nosotros, el mantenimiento, la distribución y el progreso de la Energía Humana? Toda la cuestión está ahí (p. 135).

- 3) *UNIVERSALIDAD COMO CULMINACIÓN HACIA/DE LA CONVERGENCIA*: La *universalidad* podría conceptuarse como la culminación hacia/de¹⁴ la *convergencia humana*. Por tanto, esta posibilidad de *convergencia* radicaría en la consideración de la actitud y los procesos orientados a la unificación de los «ismos», dependencias e identificaciones (individuales, colectivos o sociales), percibiéndolos, por un lado, más allá de las actuales semiuniones polarizadas al *bie-*

¹³ El *síndrome egótico* (A. de la Herrán, 1997, pp. 69-104) es de naturaleza formal, no sólo se refiere a los nacionalismos. Lo que comentamos respecto a ellos, por tanto, es extensible a los *ismos* de otros contenidos (político, religioso, científico, artístico, cultural, deportivo, personal, etc.), que desde su ámbito así mismo constituyen una poderosa dificultad de aprendizaje para el descubrimiento de la verdadera universalidad, que por definición no se opone a lo parcial, sino que lo enriquece, lo realza y lo orienta a un plano dimensional superior que se puede analizar estructural y objetivamente (A. de la Herrán, 1998, p. 96-115).

¹⁴ Si es «de», hemos de reconocer al Omega teilhardiano como la más extraordinaria propuesta fenoménico-conceptual./ vivencial que se pueda realizar desde cualquier presente.

nestar y al *tener*. De ellas decía C.G. Jung (1983) que «acumulan semihombres inmaduros» (p. 190). Suelen aspirar a alcanzar metas *sistémicas* más amplias que las del propio coto, pero todavía egocéntricas, por no considerar como prioritaria la variable evolución humana sobre los propios rendimientos, en cuyo caso podrían pasar de ser *sistemas rentables* a *sistemas evolucionados* (A. de la Herrán, 1998, 96-115; 1999c). Y por otro, no tanto desde su inicial diferencia, sino desde sus identidades esencial y global, exenta de toda cualificación y calificación, y que los define como *universales a priori*, tengan o no conciencia de ello las partes implicadas (personas, «ismos», etc.).

- 4) **UNIVERSALIDAD COMO MOTIVACIÓN:** La verdadera *universalidad* puede incidir en la experiencia como *metamotivación* (A.H. Maslow, 1987b), de un modo compatible con toda motivación condicionada por la parcialidad. Desde ella, lo definitorio no es desde qué circunstancia (funcional, social, cultural...) se parte, sino hacia dónde se orienta el propio potencial e intereses. Por eso tolera las propuestas parciales, pero es capaz de orientarlas más allá del *parcialismo*. Probablemente A. Adler con su *Gemeinschaftsgeguhl* o A.H. Maslow (1991) con su *sentimiento de comunidad* reflejan bien esta *identificación humana máxima*, que hace sentir a los sujetos *autorrealizados* más ciudadanos del mundo que de un país o región concreta (en J.J. Zacarés, y E. Serra, 1998, p. 56, adaptado)
- 5) **UNIVERSALIDAD COMO UNIDAD:** Desde un punto de vista terminológico, puede entenderse por *universalidad* y *unidad* dos facetas del mismo fenómeno: la primera, como sentimiento, actitud, conocimiento, estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto. Y la unidad, como la culminación correspondiente a esa percepción global. En efecto: «La unidad, en la vida humana, no constituye un medio para el logro de ciertos fines. Es el medio por el cual llega el hombre a plenitud. La unidad es una meta» (A. López Quintás, 1991, p. 65). Mientras que se lucha hacia ello, hemos de cuidar no confundir la idea de universalidad, entendida como *unidad humana*, con otras acepciones *deseñocadas*, como a mi entender hace V. Camps (1998), cuando *asimila una* idea dual de *unidad* con alguna clase de *mito totalitario*:

El mito de una armonía total y última ha vertebrado todos los sueños utópicos que quisieron subsumir la riqueza de la variedad humana bajo un solo proyecto supuestamente racional. La manía de la unidad nos ha impedido aceptar de buen grado lo diverso (p. 92).

Porque la *unidad del ser humano* no «subsume», en la medida en que es una conquista positiva. Eso sólo lo hacen las imposiciones violentas (uniformizadoras o segregadoras, que tanto da). La verdadera *unidad* es un anhelo —como pueda serlo el deseo de cooperación generosa o el amor real—, que, además de ser una magnífica y necesaria utopía educativa, también se desarrolla de manera concreta y poco a poco, como siempre ha ocurrido en el desarrollo de la historia y de las maderas más sólidas de la naturaleza. Y esa unidad, o se realiza desde la diversidad para realzarla, o no es tal, porque «la Unión, diferencia» (P. Teilhard de Chardin, 1984, p. 265) y conduce a la mayor *descentralización* y *diversidad* posibles, esto es, el que es capaz de realzar el valor real de cada persona. La *conciencia de unidad* trae repercusiones orgánicas positivas, medibles experimentalmente. Afirma D. Goleman (1997): «El móvil de la unidad y otras sutiles medidas psicológicas de la motivación, como la confianza afiliativa, se han vinculado con cambios favorables en el sistema inmunológico, en otros estudios que hicimos con el doctor David Mc Clelland en la Universidad de Harvard» (p. 156). Lo que ocurre es que las rutas neurológicas de la universalidad o de la unidad no son frecuentes, y que su anhelo no forma parte honesta del acervo de las culturas dominantes. Pero esto también es adquirible de las más evolucionadas; también esta puede ser una «vía de excelencia» para el aprendizaje, como quizá diría M.Á. Cornejo, aunque en este contexto no hablemos de economía o de nuevas tecnologías sino de la conciencia.

SÍNTESIS ENTRE SINGULARIDAD Y UNIVERSALIDAD. El derecho a la diferencia, aunque intensificado reactivamente en la posmodernidad, no es nuevo, como bien apunta M.J. Izquierdo (1997), porque cobra importancia en Europa, precisamente con el desarrollo de los nacionalismos en el XIX (p. 21, adaptado). Pero, desde luego, confundirlo u oponerlo al de *universalidad* nos parece un error grosero cuya normalidad hace pagar altos y dolorosos precios, empezando porque *tapon*a la posibilidad de soñar.

Cuatro conceptos relacionados pueden aclararse de entrada: *Concreto, general, universal y particular*:

Debemos distinguir entre concreción y particularidad, entre universalidad y generalidad. Lo concreto puede ser universal; lo particular no puede serlo. [...] Lo universal es universal porque representa la totalidad, no porque excluya lo concreto (como es el caso de lo general). Lo universal está centrado; mira hacia su propio centro —universus, mira hacia el uno—. Se encarna en lo concreto (R. Panikkar, 1999, p. 215).

Sin embargo, a nuestro juicio, el mayor problema conceptual oscilaría entre tres: *parcialidad*, *singularidad* y *universalidad*. Insistimos de nuevo: Una *universalidad* opuesta a otra clase de opciones, incluso profundamente contrarias, no es completamente *universal*. La *universalidad*, si es plena, será compatible y complementaria con toda opción menor o superada, ya que, desde su validez *dialéctica viva*, podrá realzarla, enriquecer su sentido o incluso proporcionarle nuevos contenidos, fundamentos y métodos orientadores. Pero el ser humano vive cotidianamente rodeado e integrando sistemas parciales. ¿Cómo conjugar funcionalmente *parcialidad* y *totalidad*? El dilema tiene solución dialéctica, por ejemplo, partiendo del concepto de *identidad* y del de *identificación*. La *identidad* hace referencia a la cualidad natural de *igualdad*. En cambio, la *identificación* comporta un esfuerzo por *igualar seres distintos*, cuya aceptación se puede traducir en dependencia, apego y egocentrismo colectivo, casi automáticamente. Mientras que la *identidad* es más fácilmente separable del yo, la *identificación*, por mor de aquel esfuerzo, se hace más profunda, a medida que la dependencia se incrementa, interpenetrando al yo, confundiendo *raíz* y *roca*, y es capaz de establecerse o de afianzarse como respuesta (errónea) a la pregunta *¿quién soy yo?* Para *ser universal*, no hace falta dejar de ser sevillano, inglés, vasco o ruso, sino actuar en función de la *evolución de toda la humanidad* desde la circunstancia existencial, con todas las consecuencias, necesariamente humanizadoras. Lo expresa, por ejemplo, F. Mayor Zaragoza, al responder en una entrevista a la pregunta «¿Qué piensa de los nacionalismos?»:

Pienso que una cuestión importante hoy día es asumir la complejidad de los propios ciudadanos en el mundo de hoy. Yo, por ejemplo, soy catalán, soy español y soy europeo, pero me siento cada día más ciudadano del mundo. Me parece que la mejor manera de ser un buen catalán es ser ciudadano del mundo y el ser un buen español es ser ciudadano del mundo. Aquella cosa que decía Antonio Machado, «si quieres ser universal, ama a tu pueblo y al revés», yo creo que es muy importante [...]

En resumen, esta complejidad que vosotros estáis tratando y que creo que es tan interesante, debe hacerse descender también a algo que es muy importante como son los aspectos culturales y étnicos del mundo de hoy, y hacer ver que el mejor horizonte sería un mestizaje, un gran mestizaje, porque en la realidad somos un crisol, y cómo vamos después a decir «nosotros defendemos esta cultura», si al final resulta que somos una mezcla (por fortuna), o el resultado de una mezcla tremenda, que forma parte de algo tan esencial para la vida como es esta complejidad existente de civilizaciones, de líneas de pensamiento, de perfiles culturales distintos (J. Lizcano, y R. Marco, 1999, p. 217).

En conclusión, afirma E. Vera Manzo (1999): «Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagonicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar». Así pues, llega el momento histórico en que, sencillamente, hay que asumir que «la identidad humana es transcultural y no puede tener, por lo tanto, un solo punto de referencia» (R. Panikkar, 1999, p. 135), ni siquiera la sola-universalidad (*pseudo*, al fin). Estamos en la misma línea necesaria de E. Vera Manzo (1997) «Todas las personas debemos ser singulares y universales», o de E. Morin (2000), en el sentido de enseñar la condición humana, y al mismo tiempo reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano (p. 1534, adaptado). Pero vamos más lejos al mutar el segmento en vector, sosteniendo que, mejor, singulares en función de lo universal o singulares para la universalidad. Estamos viviendo una fase de crecimiento del ser humano: el paso de la *personalización* a la *superpersonalización*, el tránsito de la *persona-parcial* a la *persona-totalizada*. Cuando el argentino, el gitano, el alemán, el vasco, el judío, el egabrense, el estadounidense o el católico comiencen a sentirse más *terricolas*, o mejor, más *universales* que *fragmentarios*, habrán cambiado de *confesionalismo*, de objeto de apego, de verdadero *paradigma*, de la limitación a la proyección de la mayor autoconciencia. Y si bien es cierto que ninguna decisión es neutral, sino ideológica, porque responde o no a la doctrina que controla en el poder, la propia decisión neutral, en caso de existir, es definitivamente una opción más. La universal parece otra bien distinta, aunque formalmente y en el más estricto de los casos cabría comprenderse como una opción más... ¡pero qué diferencia!

LA UNIVERSALIDAD DESDE EL NUEVO SER HUMANO. C. Rogers (1984) ha observado una serie de rasgos comunes, de muy variado tipo, en lo que denominaba «nacientes nuevas personas», minoritarias aún y proclives a un mundo en el cual «la mente, en su sentido más amplio, sea simultáneamente consciente y creadora»¹⁵ (p. 20) y puedan por tanto sintetizar *autorrealización*¹⁶ *profunda* y *vida creativa*:

- a) Concepción de la vida como un proceso en transformación.
- b) Idea de la *naturaleza* como algo con lo que hay que relacionarse armónicamente, no que haya que *conquistar*.
- c) Experiencia de unidad con las demás personas: tendencia a conceptualizar

¹⁵ Más allá de la creatividad superficial o vulgar, no relacionada biunívocamente con la madurez personal (A. de la Herrán, 2000).

¹⁶ Más allá de la autorrealización basada en el sentir o aparente, no relacionada biunívocamente con la madurez personal.

- comunidades a escala humana, junto con las que afrontar problemas comunes.
- d) Rechazo al ejercicio del *poder sobre las personas*.
 - e) Necesidad de *recuperar al individuo*, desde el que pueden plantearse proyectos comunes.
 - f) Rehúse a los mundos compartimentados duales (cuerpo-mente, salud-enfermedad, intelecto-sentimiento, ciencia-sentido común, grupo-individuo, cordura-locura, trabajo-esparcimiento), y lucha por una vida totalizadora, donde pensamiento, sentimiento, energía física, energía curativa, etc. estén integrados en la experiencia (transformadora).
 - g) Actitud de búsqueda e investigación espiritual. Reconocimiento y experiencia de estados de conciencia, control de energía psíquica, meditación, trascendencia del ámbito individual.
 - h) Apertura al mundo interior y exterior, a nuevos modos de percibir, a formas distintas de ser.
 - i) Valoración de la comunicación con los demás.
 - j) Rechazo de la hipocresía, el engaño y la ambigüedad de nuestra cultura.
 - k) Solicitud para la ayuda a los demás cuando hay necesidad. Práctica de esa ayuda, no como *comportamiento moralista*, sino como atención gentil, natural. Desde ahí, reservas a priori en los *profesionales de la ayuda*.
 - l) Consideración de que las instituciones están para las personas, y no al revés. Antipatía consiguiente por las instituciones burocráticas inflexibles y sumamente estructuradas.
 - m) Autoconfianza en sus propios juicios (como fuente de ética), hasta el punto de llegar a desobedecer aquellas leyes o normas tenidas como injustas.
 - n) Articulación de su vida en una filosofía coherente, cuyas premisas son confianza básica en la naturaleza, esperanza básica en la construcción humana, respeto a la integridad de cada persona, convicción de que la libertad de elección es esencial para una existencia plena, creencia en que la comunicación armoniosa entre los individuos puede ser favorecida, y reconocimiento de lo esencial que es la comunicación íntima para el desarrollo de nuestra vida (pp. 19, 20, adaptado).

El reflejo social de este cambio es extremadamente lento y paulatino, pero *irreversible*.

LA UNIVERSALIDAD DESDE LOS ISMOS. Desde el referente de cada persona, cada día nadamos lo mejor que podemos en un *océano de sistemas*, sin encontrarnos con la *universalidad*. En efecto: «Las inserciones del Hombre son muchas: familiares, geográficas, profesionales, económicas, culturales, políticas, sociales. Es un puro injerto, sin acceso directo a lo universal» (D. Soldevilla, 1958, p. 159). Pero el anterior enunciado no es una contradicción. La *universalización* es algo más que un deseo: es un hecho, si acaso accesible o indirectamente estimulable a través de una educación y una sensibilidad más y más conscientes. La premisa, ya apuntada, es que el *universalismo* anhelado no podría nacer de otros lugares que no fueran los cotos sistémicos que albergan las *naciones* y organizan las mentes identificadas. Si esto se admite, esa *universalidad* puede ya reconocerse en estado de potencia. Luego, *es relativamente*, para serlo *más y más concretamente*. Lo ilustra este texto de P. Teilhard de Chardin (1967), al expresar que: «En varios puntos de la Tierra, simultáneamente, fracciones de la Humanidad se aíslan y se alzan impulsadas lógicamente por ‘universalización’ de su nacionalismo, a afirmarse como herederas exclusivas de las promesas de la Vida» (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 17).

III. Educación para la *universalidad*

En los primeros años del siglo XX, el único Nobel por haber escrito sobre la *evolución interior del ser humano*, R. Eucken (1925), clamaba:

Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal y crearla partícipe del reino de la eternidad, de la infinitud y de la perfección? (p. 379).

Creemos que hay una respuesta principal: *a través de la educación*. La *universalidad* es tan propia de la condición humana, como independiente de todo género de cualificación o calificación (racista, sexista, política, nacionalista, económica, religiosa, cultural, geográfica, etc.). La *universalidad* no es *parcialista*: no se adhiere, no depende de *ismo* alguno, ni se dedica más que al beneficio de la *totalidad*, cuyo asiento básico es la noción de *ser humano* sin más apellidos *egóticos*. Coincidimos por tanto con G. Peces Barba, rector de la Universidad Carlos III, en que:

Desde nuestra cultura los grandes valores en que basar la moralidad pública de la modernidad son la libertad, la igualdad y la solidaridad,

hermosamente expresados en el lema de la Revolución francesa, y desarrollados hoy con las modificaciones de dos siglos transcurridos. Son valores universales y sobre ellos hay que construir la universalidad, desde la firme y estable idea de la dignidad de la persona humana (Fundación Educativa y Asistencial Cives, 1998, p. 352).

La primera pregunta que un educador ha de tener bien contestada —y que, por cierto, no suelen recoger los diseños curriculares prescriptivos de los sistemas educativos para cada una de los niveles de educación— es *para qué educar*, a partir de cuestionamientos globales como «¿qué estamos haciendo?» o «¿qué estamos construyendo, desde el punto de vista de la evolución y desarrollo humanos?». Y no bastan como respuestas las declaraciones de intención ligadas a unos determinados objetivos generales o más específicos.

Para responder a ello sin escorarse, parece imprescindible trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites de los sistemas educativos y entrar en sintonía con todos los demás y con la función y el sentido principal del ser humano: ***ser más para cooperar mejor en el proceso de la evolución y convergencia universal.*** ¿A quién perjudica este *ideal*? ¿A quién favorece? Un *sistema educativo* se trasciende a sí mismo cuando coloca el énfasis en el *desde sí*, y no en el *hacia sí* o el *para sí*. Falta socialización, unidad y trabajo en beneficio de la *evolución humana*, único *interés* que a ninguna parcialidad menoscaba —salvo a los *sistemas egotizados*—, para el desarrollo profundo de la «aldea global» (de la que hablaba el ensayista y profesor de la Universidad de Toronto H.M. McLuhan en los años 60), de la «ciudad mundial» (de D. Soldevilla, 1958), o de la *centración, complejización y elevación* de la «Noosfera» hacia el Omega, a que hace referencia la ingente obra *teihardiana*.

UN DERECHO HUMANO INEXISTENTE. En la «Declaración Universal de los Derechos del Niño», proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386), se reconoce, entre otros, el «Derecho a un nombre y una nacionalidad» (nº 3). ¿Qué significa esto? Desde mi entender dos cosas: La primera, que *el niño tiene derecho a una limitación nacionalista*. A efectos de planteamientos educativos, políticos, etnoculturales, etc. basados en tal contenido, se está invitando, tácitamente, a asumir como normal y deseable la *limitación nacionalista*. La segunda, que *esa limitación es anhelable porque está avalada internacionalmente*. Siendo así: ¿*Qué sistema educativo se resistirá a promoverla?* Se trata de una premisa concebida para ser asumida y desarrollada de un modo principal por los sistemas educativos y sus administraciones, que actúan como mediadores formales entre los *derechos internacionales* y sus elementos personales en formación. A esta invitación desde el aval más prestigioso se une un factor agravante, de inercia histórico-educativa:

Los sistemas escolares nacieron en gran parte como consecuencia del nacionalismo y se pusieron como uno de sus objetivos primordiales el de servir al nacionalismo, es decir, a eso que a veces se ha denominado el espíritu nacional o bien la identidad nacional del país en cuestión (J.L. García Garrido, 1997, p. 60).

El segundo volumen de la «Teoría de la Enseñanza» de Rufino Blanco (1912) comienza así: «Cuanto más se observa al niño, más se le conoce; cuanto más se le conoce, más se le quiere, y cuanto más se le quiere, mejor se le educa. **El amor al niño es universal**» [negrita suya] (p. 7). Siendo así, ¿por qué desde la Declaración «Universal» se imprime al infante una consideración *parcializante*? Tomando como referencia la perspectiva que desarrollamos, al *derecho del niño* antes enunciado tendría que seguirle otra razón: *Es un imperativo el derecho a poder trascender ese derecho limitante*. Es más, tendría que ser un deber de toda Administración, del adulto y de los profesionales de la educación otorgárselo. En consecuencia, sería imprescindible orientar la enseñanza, desde las declaraciones de derechos del *menor* (hasta los 18 años) más allá del sesgo nacionalista y de todas las demás creencias parciales. *¡Las limitaciones para el ser humano, y no el ser humano para las limitaciones!* Sobre todo, aquellas que dañan o que no benefician, como es el caso cuestionado. ¿Cómo podría la educación conformarse con menos?

EL TIBIO CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Desde el punto de vista de la *universalidad*, que comentamos, no es que las Ciencias de la Educación estén *despistadas*. Nuestro *diagnóstico* es peor: están *indiferentes* desde una posición incompatible:

- a) Se desarrollan en el seno de *parcialidades* (disciplinas, «paradigmas», sistemas, suprasistemas, etc.), y para ellas.
- b) No disponen, como referencia empírica y epistemológica, de una Antropología Pedagógica, de una Psicología de la Conciencia y la Transformación¹⁷ ni de una Didáctica *de la Posible Evolución Humana*, ni en consecuencia la estudian ni la pretenden.
- c) A juzgar por sus reiteraciones temáticas y relativas a los ámbitos de investigación y de trabajo, no parecen muy ocupadas en lo universal, ni en lo profundo de lo humano, ni en cuestiones de educación perenne.
- d) No integran en sus conocimientos la variable *evolución humana*, ni por tanto relacionan *transdisciplinarmente* la *educación* con la *interiorización*, la *madurez profunda del ser humano*, el *ego*, la *conciencia*, la *autoconciencia*, el *autoconocimiento*, etc. Y tampoco los investigadores uni-

versitarios o los centros que financian investigaciones parecen mostrar gran inquietud por estos temas. ¿Cuántos investigadores e investigaciones hay sobre ellos? ¿Y cómo es posible esto?

- e) El problema fundamental que subyace en ellas, además de los temas que la sociedad *neoliberal* apoya, nace de su propia limitación proxémico-científica y epistemológica, que frecuentemente se comporta como un verdadero *tapón* que impide la consideración de nuevos temas y síntesis originales que atañen al fenómeno (*pero a todo el fenómeno*) de la educación. Además, con demasiada frecuencia, sus profesionales no conocen bien la realidad de que se ocupan, y adolecen de anhelo por *ser más*, primero, y por luchar por el desarrollo de una educación desde y para la complejidad de la conciencia, después.
- f) Relacionado con lo anterior, es un hecho que no se aspira a algo semejante a una «*formación total*» de los profesores/as (A. de la Herrán, 1999) o de *docentes más autoconscientes*, extraordinariamente maduros/as, como *agentes decisivos de universalización o cambio* para los tiempos nuevos. En consecuencia la *enseñanza de la cortedad de visión* o del *silencio sobre la profundidad* se hace tendencia o *línea sorda* dominante. La atención se centra en una concepción restringida de *lo técnico* (alumno, acción educativa, organización, etc.), y en cambio, el *desempeoramiento* (técnico y *egótico*) y la *madurez personal* quedan entre relegados y activamente olvidados.

De estas presencias y ausencias *descompensatorias* son responsables fundamentalmente quienes forman en el ámbito y los estudios sobre educación. Se enseña que los compromisos sociales no deben ir más allá de los intereses de los sistemas con que los alumnos, desde su más tierno conocimiento, se han identificado. Todavía se tiene cuidado de que no entrevean por encima de las barreras de siempre, de que se sientan *asegurados* y en la certeza, y de que no *duden* demasiado. Para ello, nada mejor que aprovechar el prurito del *aprendizaje significativo*, ciegamente pretendido. Poco importa lo que se aprenda, con tal de que sea *muy significativamente*. La educación del *bienestar*, del *hacer*, del *qué*, *cómo*, *cuándo* y del *con qué* predomina sobre la educación del *quién*, el *más ser* y el *para qué*. He aquí un posible *error fundamental*, que se traduce en costos enormes y desapercibidos que se reflejan en lo que se construye (con mayor o menor acierto y siempre con esfuerzo), y en lo que no se realiza. ¿Y cómo evaluar lo inexistente?

UNIVERSALIDAD Y DIDÁCTICA. Cuando el niño es pequeño, percibe, juega, se comunica y experimenta sólo con seres diferentes. Cuando desde los medios de comunicación, las figuras de autoridad y otros niños influidos por

ellos se resaltan las diferencias que antes quedaban ocultas por la *gestalt persona*, y, muy atento a las comparaciones, se sensibiliza (abre y nutre rutas neurológicas) y reflexiona sobre ellas, se ve impelido a clasificarlas dualmente: conocidas o desconocidas, mías o tuyas, buenas o malas, mejores o peores. Éste es el origen de la *motivación por la desigualdad* de muchos *ismos*: de raza, de sexo, de nación, de religión, de ideología, etc. Los adultos tenemos mucho que aprender de esos *niños anteriores*, de su *inteligencia directa*, de su percepción *globalizada*, de su conocimiento complejo, sintético. En ellos radica la fuente metodológica inicial para la orientación universal. La dualidad es la perdición del ser humano, la garantía de la mediocridad y del conflicto. La única esperanza que tiene la inteligencia parcial es «volver al tronco no trozado», como diría Lao Tse, a la unidad originaria, a la totalidad. Se puede llegar *meditando* hacia el centro de la circunferencia, o bien *ascendiendo exteriormente* por la espiral del eje de la universalidad. Ambos métodos educativos se dan cita en la adquisición de una conciencia superior (A. de la Herrán, 1998b). Una educación de la *universalidad*, no sólo es compatible con la tan deseada mayor *desexteriorización* del ser humano, sino que puede favorecer expresamente su *interiorización*, a través de su *potencial universalizador*. Creemos que los profesores con sus alumnos, y la escuela con la sociedad, han de asumir comunicaciones didácticas *individuales y colectivas* orientadas al desarrollo de la necesaria convergencia, desde *estados de (conciencia de) universalidad* y hacia *zonas de conciencia de próximo desarrollo* (ZCPD) más avanzadas que las que habitualmente predominan. Desde luego, como ocurre con cualquier conocimiento, este *sistema de referencia universal*, relativamente más complejo, puede aportar al docente conocimientos desde los que demandar aprendizaje a sus alumnos. La *universalidad* es una premisa y una finalidad susceptible de integración cercana y/o contextual, inmediata y/o remota, con cualquier otro contenido y pretensión, y puede ser realizada por la educación, desde la comunicación didáctica, a través de actuaciones y objetivos más concretos como pueden ser las siguientes pretensiones o *andamiajes* de enseñanza:

- a) Orientar reflexiones en grupo cuya alternativa sea la *no-parcialidad* o la *universalidad*.
- b) Desarrollar actitudes de flexibilidad, integración, cooperación y tolerancia, pensando en lo universal o tomando a la humanidad como referencia.
- c) Destacar aquellos objetivos y contenidos educativos afines a esta aspiración global y convergente.
- d) Atender objetivos y contenidos de síntesis y convergencia de parcialidades, pretendiendo ir más allá de las *semiuniones* y *pseudoglobalizaciones*.

- e) Contemplar a las personas más allá de toda *cualificación* o *calificación humana*, enseñando a apreciarlas y valorarlas desde su *condición humana*.
- f) Enseñar a dudar de las *seguridades* y de las *invitaciones al quietismo*, normales en las opciones parciales (no universales) y en las *pseudouniversales*.
- g) Reforzar con equilibrio y orientar el trabajo y los esfuerzos de aquellos alumnos que se identifiquen con el fenómeno y el sentido universalizador del conocimiento y de la realización humana, en cualquier aplicación o vertiente, desde la apertura y la flexibilidad de criterios.
- h) Descubrir con los alumnos las facetas menos *parcializantes* y más *universalizadoras* de las elecciones profesionales.

La propuesta educativa más importante que en este contexto podemos hacer es la *adquisición del acceso a la universalidad*, con una *moneda*, cuyas dos caras son la externa o hacia afuera: Enseñar desde pequeños a los niños y jóvenes a colocar los propios intereses (de los sistemas parciales: personales, locales, comunitarios, nacionales, internacionales, etc.) en función de un vector más amplio, el de la *evolución humana*, de tal manera que, entre ellos, no haya objetivos egocéntricos o *dependencias* que contrarrestar, ni pugnas que desarrollar. Cuando los límites del entorno físico y emocional se amplían suficientemente, se desemboca en la *universalidad*. Y la interna o hacia dentro: Puede ser causa o consecuencia de la anterior, y desde esta lógica está ligada al problema del *autoconocimiento*, tan mal resuelto o tan bien *irresuelto* por la educación. Y es que, como se apunta en otro lugar (A. de la Herranz Gascón, 1998, pp. 398-400, adaptado), para saber quiénes somos, primero resulta necesario saber quiénes *esencialmente* no somos. Porque la cuestión se escora, a veces sin remedio, cuando a uno le acaban convenciendo de *ser lo que se cree ser*, a saber, su *programa mental-circunstancial*, so pena de ser considerado inadaptado. Y de este modo nos identificamos con nuestro nombre, nacionalidad, sistema de creencias políticas, religiosas, personales, cuerpo, sexo, etc., porque se lo han repetido a uno hasta la saciedad desde pequeño y se lo recuerdan a diario en las familias, los centros escolares, los medios de comunicación, etc. sin requerir de sí mismo la necesaria indagación.

¿Cuál es, pues, la vía de entrada, de Educación con mayúsculas? A nuestro juicio, los sentidos para su desarrollo serían dos, que transcurrirían *desde el ego (parcial) a la plena conciencia (universal)*: Desde el punto de vista del individuo, la *desexteriorización* e *interiorización-madurez personal*. Desde el punto de vista de la sociedad, la *reflexividad* y *convergencia-evolución social*. Sendas líneas de

acción son complementarias, convergentes y pueden formar más allá de la parcialidad, hacia el aprendizaje de mentalidades y creencias propias de adultos sanos, saludables e internamente amplios. La idea de enseñar no ha de identificarse sobre todo con actuaciones *exteriorizantes* u orientadas a que el alumno *viva en función de lo de afuera*. Lo natural sería que el ser humano estuviera más (o al menos *tan*) interesado en sí mismo que sobre *contenidos objetales que orbitan en torno a sí* y con los que se relaciona. La educación actual es sobre todo *una educación para el ser (interés)*. Y que, por tanto, circunvala sin penetrar en lo verdaderamente útil, tan sólo *descubrible* por uno mismo, mediante *meditación* y *autoconocimiento*. Esto es muy importante, porque determina una laguna fundamental y asegura en los futuros adultos y en la sociedad en su conjunto una *inmadurez generalizada*, algo que vivimos tan cotidianamente que casi nos pasa desapercibido.

MUTACIONES ESENCIALES EN LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN. Una percepción miope puede transformarse en una verdadera dificultad de aprendizaje de origen egocéntrico. Un punto de vista *cerrado* nos puede hacer actuar hacia o para los pequeños sistemas con que nos sentimos identificados. En *estados de conciencia sistémicos* (ordinarios y estrechos) podemos llegar a definir o interpretar mal ideas naturalmente amplias. O sea, incurrir en errores del tipo «si p, entonces q»¹⁸. Desde las nuevas comprensiones y una actitud de totalidad entendida como anhelo, parece conveniente un significativo cambio de enfoque en la educación y en la formación de los profesores. En el caso de los profesionales de la enseñanza, este cambio de enfoque alcanzaría el punto de vista de su conocimiento y de su percepción de la función social que realizan, además de orientar investigaciones y descubrimientos futuros. Las justificaciones generales, que se sitúan directamente en la universalidad, pueden resumirse en los siguientes contenidos:

- a) La opción *más universal* será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista no sólo lógico, sino humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc.
- b) *La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI. Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido —en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos— a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el per-*

sonal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (J. Delors et al. 1996, p. 162).

Puede ser pertinente concretar aquellas premisas, capaces de ahormar una renovada *racionalidad compleja y orientada* para nuevos frentes de indagación:

- a) CAMBIO EN LAS COMPRENSIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. Los sistemas educativos deberían superar su *conciencia sistémica* (egocéntrica: *desde sí y para sí*) y pasar a transformarse en «sistemas evolucionados» (generosos: *desde sí para otros y para la humanidad*) (A. de la Herrán Gascón, 1998b). Para ello, un paso intermedio es superar el nacionalismo de origen, aprender a mirar ampliamente mucho más allá de él. Hacemos nuestra las palabras de J.L. García Garrido (1998) a la hora de proponerse un programa de acción para la formación del profesorado del siglo XXI:

En primer lugar, me refiero a la necesidad de trascender el concepto de «nación» y de «nacionalidad» a la hora de formar al profesorado de hoy y de mañana. En todas partes del mundo, las instituciones de formación del profesorado padecen una fijación casi enfermiza por lo nacional, por los problemas del propio país relativos a la escolarización, a la elevación del rendimiento académico con respecto a otros países, etc. Parece como si se utilizaran los estudios comparativos (que además se utilizan poco) sólo para suscitar la competencia entre países. O para justificar el talante nacionalista (p. 37).

En otra obra anterior (J.L. García Garrido, 1996, p. 99) continúa el razonamiento:

Las instituciones de formación docente piden con frecuencia a sus alumnos (sobre todo en países de escaso desarrollo) que, cuando sean docentes, trasciendan los límites de su escuela y sepan convertirse en líderes comunitarios, empapándose completamente de su inmediato entorno. Lo que está muy bien, siempre y cuando les pidan también una radical apertura al ancho mundo. En contra del «pueblerinismo» del que tan frecuentemente hacen galas las instituciones de formación docente en todos los países, habría más bien que asegurar a los futuros docentes una visión abierta y despierta ante los agudos problemas no sólo económicos y sociales, sino también morales y espirituales, que padece hoy la humanidad en su conjunto.

- b) **NECESIDAD DE CAMBIO PROFUNDO EN LOS «PARADIGMAS» EDUCATIVOS:** Todos los denominados *paradigmas de investigación y formación del profesorado* aportan perspectivas y procedimientos útiles para un mejor desarrollo del trabajo docente, pero cuando el reto es la *(trans)formación del profesorado* se muestran llamativamente limitados. Urge una reordenación transversal y profunda a la búsqueda de un nuevo ¡y verdadero! paradigma de corte *complejo-evolucionista* capaz de explicar la hondura que al resto escapa (A. de la Herrán, e I. González, 2002, p. 253,255; A. de la Herrán, 2003).
- c) **CAMBIOS EN LA MENTALIDAD DOCENTE:** Abogamos por la propuesta de *cambio de mentalidad*, antes de pretender que, de unas actitudes o conocimientos duales, se propongan parcialidades o incoherencias. Señalemos algunas consecuencias lógicas del *efecto de incremento de complejidad* sobre el pensamiento del profesor/a de los tiempos nuevos, desde la perspectiva de una posible *conciencia universal*:
- 1) **LA HUMANIDAD, EN EL PUNTO DE MIRA:** Sobre la humanidad se conversa poco y se reflexiona menos. Y no es extraño. La ignoran los adultos, la ignoran las naciones más poderosas —a la inversa ocurre menos— y, por la falta de vivencias o de rutas neurológicas, no se considera una ideación de realismo primario o de importancia. Sin embargo, el psicólogo evolutivo H. Gardner (1999) viene a expresar la capacidad del niño de 5 años para elevar algo así como la cota de su identificación hasta la cota de la propia humanidad:

El niño de cinco años está bien asentado en la cima de la posibilidad. Ya ha logrado mucho en virtud de ser miembro de una especie; ya tiene una personalidad propia y un perfil idiosincrásico de cualidades. Pero ya está a punto de sumergirse para siempre, en las prácticas evidentes explícitas de una cultura más amplia. El cómo combina sus inclinaciones naturales con las posibilidades y las restricciones de la sociedad que le rodea determinará el que alcance o no nuevas alturas y, si lo hace, si dichas alturas serán las reconocidas generalmente por la sociedad o las que le pone en estado de alerta, o incluso a la Humanidad como un todo, para dar origen a nuevas posibilidades (p. 39).

Nuestra experiencia nos dice que la mayor parte de los niños son capaces de abstraer esa intuición con validez parecida desde los tres años y medio. Y sin embargo, para poder soñarlo, es preciso creer que los docentes pueden interiorizar (normalizar) la idea, y que la pre-

simbolización y simbolización infantil de éste y otros contenidos son verdadera antesala de amplitud y de apertura de conciencia. Desde un punto de vista psicossociológico (o de sentido común), quizá la falta de cultivo de esta noción ocurra porque, percibido en su auténtica amplitud, es uno de los conocimientos/fenómenos menos sesgados-en-sí. Por lo tanto, no interesa su realce excesivamente a los *ismos* o al resto de sistemas y personas parciales, salvo para *parcializarlo*, apropiárselo, monopolizarlo o estropearlo. Pero, aunque su escasa relevancia sea comprensible, no es lógica: no percibirla en primer término, es un mal aprendizaje global, resultante de una enseñanza fragmentaria, cuyo mal hacer está costando caro. Actualmente, como mucho, es una especie de *trasfondo*, de *pared*, ni siquiera de *marco*:

Y actualmente la humanidad, como no ha sido nunca ninguna patria, es una comunidad de vida y de muerte [...] Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía (E. Morin, 1983, p. 517).

Pero, «¿Vivimos hoy nuestra agonía o la agonía de un nuevo nacimiento del hombre, que se producirá por el nacimiento de este cuarto término [los otros tres son: individuo, especie y sociedad] necesario para su expansión: la humanidad?» (p. 520). La respuesta básica, que es la actitud, depende de las reflexiones y de las acciones, casi nunca del azar. Por tanto, digamos finalmente lo sustancial a esta propuesta: es muy importante volver a comprender la humanidad como conjunto, y cultivar esta percepción en las escuelas. Porque, si no se hace, ¿en qué ideas de afianzamiento se asentará el sentimiento de universalidad? Y en ese caso, ¿cómo podría el ser humano cohesionarse? Hay que hablar de la humanidad, hay que hablar de evolución humana. Sin ser mucho pedir, pudiera ser definitivo. Es preciso realzar la relevancia de este sujeto de sujetos en muchas más proposiciones y razones. Porque está tan elíptico, que lo hemos dejado de percibir en la conciencia. Cuanto más se haga para su refuerzo, mejor para todas las partes, porque se estará evidenciando y cubriendo la mayor de las carencias, un déficit de totalidad. En principio, para lograrlo bastaría con querer plenamente, a tres bandas: con el sentimiento, con el conocimiento y con la conciencia. Las tres se resumen en querer con honestidad y durante largo tiempo la unidad.

- 2) EL NIVEL DE REALIDAD *PLANETARIO*, REFERENCIA PRINCIPAL: «Esta idea de humanidad vive aquí y allá desde hace mucho

tiempo, mantenida por la reflexión de moralistas o por el ejemplo de sabios. Pero la humanidad se ha convertido en una realidad planetaria sólo muy recientemente» (E. Morin, 1983, p. 517). De forma acorde con las percepciones globales y siempre que los contenidos lo permitan, los temas y sus perspectivas, no sólo tenderán a superar las fronteras, sino que expresamente se referirán a *horizontes verdaderamente planetarios*. Esto ocurrirá, con toda probabilidad, por tres razones básicas: La primera, el incremento de complejidad de la conciencia individual, que conduce a la formación de cada vez más «conciencias sin fronteras» (K. Wilber, 1990), al que sin duda pueden ayudar los futuros medios de comunicación social, frente a los actuales *medios de confusión social*. La segunda, la densificación de las relaciones entre los sistemas menores (ya hemos reparado en Internet), cada vez con más rapidez, originando *pseudoglobalidades* cuyo caminar sólo pueden conducir a la *globalización real* o a la composición de un *sistema único*, dotado de una *equifinalidad* planetaria: «El futuro del planeta habrá de configurarse como una sola unidad de objetivo único» (R. Portaencasa, y J.A. Martín Pereda, 1992, p. 2). Y la tercera, la salida de la Tierra, o sea, la exploración y profundización humana, más allá de la atmósfera, importantísima para la apertura actitudinal, cognoscitiva y útil para la educación (disolución) de nuestro *recalcitrante egocentrismo*.

- 3) ESQUEMA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN HUMANA: DEL BIENESTAR AL MÁS SER: En una sociedad que emerge ciegamente sobre sí misma, se hace cada vez más importante diferenciar entre dos conceptos y fenómenos básicos: *progreso* y *evolución*. «Porque muchas veces lo que la sociedad necesita para *progresar*¹⁹ no coincide con lo que las personas requieren para *evolucionar*» (A. de la Herrán, 1998). Ambos deben granar relacionados. El *desarrollo exteriorizante* y orientado al *bienestar* ha de verse compensado con el *crecimiento interior*, basado en el deseo de «ser más» (P. Teilhard de Chardin, 1974), para ser mejores. Actualmente, guiados por un *recalcitrante egocentrismo*, individuos, grupos, instituciones y sociedades en general se *anudan* más y más para centrarse cada cual en su sistema, y perderse en objetivos que se desentienden de aquellos conocimientos y realizaciones que pudieran incidir en la *posible evolución del ser humano*. La ausencia generalizada de ese sentido nos ha sumido en una época de espíritu frágil, de debilidad intelectual, de voluntad descafeinada, de falta de responsabilidad, de

ausencia de compromisos sociales serios, y de objetivos que no van más allá de la polarización de los comportamientos en torno a los propios deseos (A. de la Herranz Gascón, 1993). Teniendo en cuenta que el *ego* es el principal bloqueo o dificultad para la apertura y flexibilidad mentales, la capacidad de síntesis, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, el sentimiento de unidad, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, la capacidad de duda, el sentido crítico no-dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad, la ética autógena, etc., nos parece esencial su análisis, de cara a su posible reflexión educativa. Por eso, la superación del *ego* humano podría entenderse como *epicentro* de la educación *perenne*. Sin una comprensión y superación del *ego*, no puede darse verdadera educación, ni integración, ni desarrollo profundo de personas, colectividades, instituciones o pueblos. Porque, ¿cómo puede la educación avanzar desconectada de la *madurez individual y colectiva*? Se desprende de ello que el control o dominio del *ego* y su posible tratamiento son competencias educativas. ¡O deberían serlo! Porque lo que resulta palpable es que éste, que ya calificamos como «problema principal de la educación», está como *tapado* o *ignorado*.

¿Por qué no todos los hombres pueden desarrollarse y tornarse seres diferentes? La respuesta es muy simple. Porque no lo desean. [...] La idea esencial es que para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 14, 15).

El anterior *diagnóstico* es duro y tan contundente que perfora las *dianas de las honestidades inteligentes*, dejándolas atrás. Sin embargo, una vez expreso y dado por bueno, lo esencial es la *terapia*, la *intervención* o el *tratamiento educativo*. ¿Cuál podría ser el norte activo? Si la educación (formal, informal y no-formal) impulsase desde sus esfuerzos cotidianos el vector del crecimiento interior desde la perspectiva de la superación de la *inmadurez individual y colectiva*, podría favorecerse, quizá a varias generaciones vista, la emergencia de mejores personas, o sea, de seres humanos menos *ego-tizados* y cada vez más *conscientes*. Y ese norte formativo tendría como método de trabajo educativo lógico la posible evolución humana percibida inversamente, o sea, con la mirada deshollinadora de puesta en sus *descosidos* y *roturas egoicas*, o sea, contemplando en primer plano lo que esencialmente la evita o sobra.

ÁMBITOS FORMATIVOS PARA LA UNIVERSALIDAD. Esquemáticamente propondría los siguientes ámbitos:

- a) De formación del profesorado: 1) Técnico-reflexivo-transformador (formación actual). 2) Autocrítica y *desempeoramiento* (A. de la Herrán, e I. González, 2002). 3) Mejora profunda centrada en la conciencia (A. de la Herrán, 1998).
- b) De objetivos didácticos: 1) Sobre la necesidad de comprenderse y comprender a los demás. 2) Sobre la posibilidad de dudar y de desaprender significativamente en torno a multitud de capacidades con cuya eliminación se gana (*didácticas negativas*). 3) Sobre la coherencia como fuente de ética y signo de buen aprendizaje. 4) Sobre el propio proceso de *desempeoramiento* egótico aplicado a la comunicación didáctica y a la relación con los compañeros, para favorecer la madurez personal más allá del desarrollo profesional propio y ajeno. 5) Sobre la enseñanza de la superación de los sesgos de los alumnos debidos al docente y al medio social 6) Sobre la neutralidad, entendida como no-parcialidad y universalidad en y de la educación, más centrada en la condición humana que en cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria, buscando la universalidad, o en su defecto la no-parcialidad. 7) Sobre el respeto didáctico, entendido como modo de desarrollar la enseñanza de forma insesgada o desde planteamientos o actividades ecuanímes o procesos dialécticos, más allá del razonamiento fragmentario. 8) Sobre la inducción a la complejidad, desde la capacidad de rectificación y la superación de sesgos, fluctuaciones hacia lo más completo o no-parcial y su capacidad de complejidad de conciencia aplicada. 9) Sobre las influencias y prejuicios evaluativos, desde la evitación de la influencia de prejuicios en el conocimiento. 10) Sobre lo que comunica, une y eleva socialmente, destacando aquellos contenidos sociales y humanos convergentes, por encima de los fragmentadores y distanciadores. 11) Sobre la evolución grupal e individual a través de una didáctica orientada a la evolución personal y grupal de profesores y alumnos.
- c) De capacidades más allá del ego: 1) Relacionadas con el reconocimiento de los apegos, identificaciones y sesgos propios y ajenos. 2) Relacionadas con el desarrollo de un razonamiento dialéctico, integrador y creativo más capaz. 3) Relacionadas con el incremento de complejidad de conciencia (discriminación, reflexión, comprensión, empatía, visión, interiorización, convergencia, apertura, etc.)
- d) De temas *perennes, radicales o espirales de transversales*: 1) Educación para el autoconocimiento, el control y la reducción del ego. 2) Educación para la complejidad de la conciencia. 3) Educación para la duda, la

autocrítica y la rectificación. 4) Educación para la no-dependencia. 5) Educación para la convergencia y la cooperación no-parcial. 6) Educación para un *lenguaje universal*. 7) Educación para la muerte.

A modo de síntesis

PROGRESO Y EVOLUCIÓN (DE LA CONCIENCIA). Todo parece indicar que lo que vale para *progresar* no siempre sirve para *evolucionar* (avanzar con conciencia). En el Shichisuo (h. 1600) se dice que «en el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba, y las raíces lo hacen hacia abajo; pero que en ningún momento la planta deja de nutrirse y repararse». Hay que reconocer que lo de *nutrirse* el ser humano no lo hace del todo mal; que *elimina* peor, y que eso de *repararse*, como exige una cierta *autocrítica*, es lo que peor se lleva.

CONCIENCIA FRAGMENTARIA. Formamos parte de un todo con demasiados muros y demasiadas grietas. Un mundo cuajado de *ismos* que nunca llegarán a ser *istmos*. Un montaje sin *conciencia de totalidad*. En esta especie de *edificación* lo que más abunda es la conciencia de *fragmento*, de *adoquín*, algunos incluso de *molécula de pieza de puzzle*...

Y la verdad es que casi todo el mundo está *muy contento*, porque lo que se evalúa son procesos y resultados de puertas para adentro. Hasta tal punto pervive ese relativo bienestar que resulta raro que nos preguntemos si ese *detalle* es relevante, o en qué medida debe preocupar y proyectarse en el desarrollo de la educación o en la formación de los profesores, por ejemplo. Alguien podría decir que la vida es así; que todo eso es lo normal; que está tan extendido que pasa desapercibido; que pensar en otra cosa es ingenuo, utópico o que el discurso de la *conciencia de marcos más amplios* no es lo *concreto*, ni siquiera debería considerarse como *contextos*.

Abultado error con consecuencias inmensas, diría yo; pues es precisamente ese *desapercibimiento*, lo que debería motivar que la educación reaccione. Porque la verdadera educación es —o debería ser— *vanguardia sensible y autoconsciente* de lo que se hace y de lo que se deja de hacer, de quién lo realiza y de para qué se hace. Y no sólo *vagón de cola* destinado a satisfacer demandas sectoriales que, entre otras funciones no escritas, tiene la de *pensar lo «educativo»* y comunicárselo de fuera a dentro y de arriba abajo a un sistema del que lo único que interesa es que se sepa nutrir, y no que se autoabastezca.

Contra la posibilidad de un desarrollo endógeno de la educación tenemos pues esta poderosa influencia «educativa» de los poderes fácticos, pero además el indiferentismo de muchos y la raíz o tradición histórica-nacionalista de los sistemas educativos, cuya inercia es la parcialidad.

CONCIENCIA SISTÉMICA O *SÓLO-RENTABILISTA*. Esta excesiva identificación con lo parcial tiene efectos secundarios que pasan por un fortalecimiento de la *conciencia de sistema*, lo que asocia un apego a la rentabilidad, lo que precisa de una cierta insensibilidad, lo que dificulta la autocrítica, lo que bloquea que se desarrollen sinapsis de generosidad, de cooperación o de convergencia, lo que impide a su vez reconocer o reidentificarse con unidades más amplias, situadas en una dimensión diferente de nuestro pequeño «mundo» o «terrenito» de intereses. Pues bien, esa *falla* es fundamentalmente educativa, y requeriría como respuesta *lógica*, pero no *inminentista*, una gran *reforma educativa de todos los sistemas sociales con los que el sistema escolar se relaciona*: familia, política, economía, medios de comunicación, etc. (A. de la Herrán, 2003).

EL SIGLO TERRIBLE. El XXI podría ser el siglo terrible. Ya lo está siendo. Una vez más, parece que pasamos por la historia pero que no aprendemos bien. ¿Dónde queda la autoconciencia histórica de Fichte o de Hegel! Sin embargo, esto que ocurre puede convertirse en una magnífica oportunidad para aprender. El XXI podría ser entonces el *siglo de la educación*, o no quizá no pueda ser.

NO NOS FALTA DE NADA. Pero, ¿por qué? ¿Nos falta inteligencia? ¿Nos falta información? ¿Carecemos de conocimientos? A mi juicio, no nos falta de nada. Lo que nos sobra es *conciencia de fragmento* y *exceso de interés miope*, en una palabra, nos sobra *egocentrismo*. Cuando el *egocentrismo colectivo* se refracta en los *nacionalismos* enraizados en un *caldo de cultivo de globalización* puede decirse que nos encontramos en las antípodas de la universalidad.

CONCLUSIÓN. Nosotros decimos que no hay tarea más importante para la educación que cultivar este sentimiento desde el que diluir los *egos nacionalistas* y de otras clases, ampliar-profundizar las *conciencias estrechas* y desplegar, con voluntad decidida, una alternativa a medio-largo plazo a la globalización —entendida en este contexto como *estado de conciencia social* de carácter económico— que pivote sobre la educación de todos —no sólo del sistema escolar—, porque la problemática social podría ser *fundamentalmente educativa*.

Referencias bibliográficas

- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Espasa Calpe.
- Camps, V. (1998). *Los valores de la educación* (5ª ed.). Madrid: Anaya, (e.o.: 1994).
- Capra, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel (e.o.: 1992).
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

- Devereux, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dürckheim, K.G. (1982). *Hacia la vida iniciática. Meditar. ¿Por qué y cómo?* Bilbao: Mensajero.
- Eucken, R. (1925). *La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo*. Madrid: Daniel Jorro.
- Fundación Educativa y Asistencial Cives (1998). *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- García Garrido, J.L. (1986). *Problemas mundiales de la educación* (2ª ed.). Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J.L. (1996). Formación del profesorado: Reflexiones a escala mundial. En V. García Hoz (Dir.), *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García Garrido, J.L. (1997). Educación global: Un nuevo reto para los sistemas escolares. En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana.
- García Garrido, J.L. (1998). Formación de maestros en Europa. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo, y M.V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- Gardner, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1997).
- Goleman, D. (1997). *La salud emocional. Conversaciones con la Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona: Kairós.
- Guadarrama, P., y Tussel, E. (1986). *El pensamiento filosófico de Enrique José Varona*. La Habana: de Ciencias Sociales.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Herrán Gascón, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán Gascón, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- Herrán Gascón, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58.
- Herrán Gascón, A. de la (1999b). Teoría de los Sistemas Evolucionados. Aplicación a la Organización de Instituciones Educativas. *Actas del IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Dpto.: de Didáctica y Orga-

- nización Escolar, y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Universidad de Granada). 14-17 de diciembre.
- Herrán Gascón, A. de la (2000). Hacia una Creatividad Total. *Arte, Individuo y Sociedad* (12), 71-89. Dpto. de Didáctica de la Expresión Plástica. Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Herrán Gascón, A. de la, y González Sánchez, I, (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.
- Herrán Gascón, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Editorial Hergué.
- Izquierdo, M.J. (1997). Construcción de la subjetividad: Estructura social y escuela. En M.J. Izquierdo, R. Sellarès, R. Flecha, y J. Leal, *Pedagogía crítica: Malestar i ocultació*. Lleida: ICE Universitat de Lleida.
- Jiménez de Parga, M. (1996). Nacionalismo, Victimismo, Historia. *ABC*, 26 de mayo.
- Jung, C.G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Kant, I. (1989). *Crítica de la razón pura* (6ª ed.). Madrid: Alfaguara (e.o.:1978).
- Lao tse (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Orbis.
- León-Dufour, M. (1969). *Teilhard de Chardin y el problema del porvenir del hombre*. Madrid: Taurus. (e. o.: 1968).
- Lizcano, J. y Marco, F. (1999). Entrevista con D. Federico Mayor Zaragoza. *Encuentros Multidisciplinares* (3), 209-221.
- Lodge, sir O. (1924). *La evolución biológica y espiritual del hombre. Ensayo optimista*. Barcelona: Maucci.
- López Quintás, A. (1991). *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora* (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- Marsillach, A. (1999). *Blanco sobre Negro*. TV2. 31 de enero.
- Maslow, A.H. (1987). Una teoría de la metamotivación. Las raíces biológicas de la vida valorativa. En A. H. Maslow, R. Dass, D. Coleman, J. Kornfield, S. Grof, Ch. Tart, F. Capra, T. Roberts, W. Harman, D. Elgin, y K. Wilber, *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal* (3ª ed.). Barcelona: Kairós (e.o.: 1980).
- Maslow, A.H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Morin, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra (e.o.: 1980).
- Morin, E. (2000). Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro. *Escuela Española* (3469), 1534.

- Ouspensky, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette.
- Panikkar, R. (1999). *Invitación a la sabiduría*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Perich (1991). El Gato Pardo (Una Exclusiva del «5 Canal»). *Interviú* (776), 31.
- Preciado, I. (1996) (trad.). Notas. En *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.
- Rof Carballo, J. (1986). Terapéutica del hombre. En J. Rof Carballo, y J. del Amo (Eds.), *Terapéutica del hombre. El proceso radical de cambio*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Rogers, C. (1984). Un Nuevo Mundo, una Nueva Persona. *Ecofilosofías. Diseñando Nuevas Formas de Vida*. Barcelona: Integral Edicions.
- Romero Fernández, L.M. (1992). Crisis de Racionalidad, Presuposiciones y Apertura Trascendente. *II Encuentro Boliviano de Filosofía*. La Paz.
- Roszak, T. (1984). Persona/Planeta. *Ecofilosofías. Diseñando Nuevas Formas de Vida*. Barcelona: Integral Edicions.
- Soldevilla, D. (1958). *El ser uno-trino. La historia como ontología. La ciudad mundial*. Madrid: Talleres Tipográficos del Instituto Reus.
- Teilhard de Chardin, P. (1964). *El grupo zoológico humano* (3ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1957).
- Teilhard de Chardin, P. (1967). *La activación de la energía* (2ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1967b). *La energía humana* (2ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1967c). *La visión del pasado* (6ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1958).
- Teilhard de Chardin, P. (1974). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus. (e.o.: 1973).
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis (e.o.: 1955).
- Vera Manzo, E. (1997). Fundamentos Filosóficos-Científicos de la Educación para el Siglo XXI. *Cristianismo y Sociedad* (131), 7-15.
- Vera Manzo, E. (1999). Propuesta para una Nueva Era del Ecuador y de la Humanidad. *I Encuentro Iberoamericano sobre Reforma Educativa*. Guayaquil. 4-8 de octubre.
- Vitón de Antonio, M.J. (1998). Freire: Una Herencia para el Futuro (Aportaciones de P. Freire a la Acción Socioeducativa de Nuestro Tiempo). *Documentación Social* (110), 53-66.
- Wilber, K. (1990). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairós.
- Zacarés, J.J., y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zhuang zi (1996). *Zhuang zi*. Barcelona: Kairós.

