

“Más allá de la globalización: Educación para la universalidad”¹

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid

I. Una aproximación a las intimidades de la *globalización*

DIAGNÓSTICO DE LA MISERIA HUMANA. Sólo para la mitad de la población mundial estamos en la *sociedad del acceso a la información*. Pero no aseguraría que eso fuera un triunfo terminal o motivo de autocomplacencia. Identificarse con ella apunta a que nos hemos alejado de las coordenadas de Sócrates —que para los más *informados*, está *superado*—, que hemos dado una *patada en el trasero* de Kant, y que, después de ignorar el *guiño* de Eucken o de Teilhard de Chardin, seguimos haciendo lo mismo: identificarnos hasta la médula con la parcialidad y contribuir decididamente a erigir *ismos*, en nombre de la *mejor verdad* o *ilustración de la razón* —declarada o tácita— que nunca llegarán a ser *istmos*, aunque se *conecten* por Internet.

El prurito de la *información* dista del conocimiento (necesariamente, *pensamiento fuerte, creativo y propio*), desarrollo de las grandes utopías-motivaciones-movimientos, como la *coherencia* de Confucio, la *no-dependencia* de Siddharta, la *humildad* de Sócrates, el *amor* de Yeshua, la *síntesis* de Fichte-Hegel, la *complejidad* de Teilhard de Chardin, la *lucha por un contenido espiritual de la vida* de Eucken, la *autoconciencia uno —trina* de Soldevilla— García Bermejo, etc. Somos, en general, malos aprendices de los grandes maestros/as. En muchos casos *nos los sabemos pero no les conocemos* —por *no querer querer hacerlo*— ni practicamos la destilación (*¿alquimia?*) de conocimiento a conciencia mediante la *coherencia*; no las pretendemos llevar a la práctica *ejemplarmente* o no nos interesa la autocrítica y aún menos la rectificación, aunque sí practicar el *abanderamiento* y la *propiedad*... con lo que los traicionamos e invalidamos triplemente...

Sobre todas las posibles *cualificaciones de sociedades* quisiera subrayar que, muy por delante de otros reflejos y refracciones, estamos en la *sociedad del egocentrismo*, característica más destacada de la vida humana sobre la tierra. En ella los sistemas (personas, grupos, instituciones, naciones, comunidades internacionales y sociedades en general) tienden a *anudarse* más y más para centrarse cada cual en su reducto en el sentido de lo propio, desatendiendo expresamente otros anhelos, conocimientos y realizaciones que pudieran incidir en la *posible mejora de la evolución humana*. Estas ausencias definirán, desde luego, un segundo grupo de huecos *gruyerianos*, las materias pendientes para el siglo que viene y los siguientes. En mi opinión, formamos parte de una sociedad

¹ Herrán, Agustín. (2004). De la Sociedad de la Información a la Educación de la Conciencia. En A. Canteras /Dir.), Los jóvenes en un mundo en transformación. Nuevos horizontes de la sociabilidad humana. Madrid: Ministerios de Asuntos sociales-INJUVE (pp. 283-333).

poco culta (cultivada) —aunque muy autocomplaciente—, que tiene a su disposición un océano de información deteriorada. La información sirve, de hecho, para *mirar, refrescarse, chapotear, nadar o navegar* —según las posibilidades— pero no para orientarse. Pese a que sus aguas encauzadas no son muy profundas, se corre el peligro de agotarse y de ahogarse. Además el medio está turbio: sus corrientes colectan toda clase de vertidos, que discurren a merced de los mercados, que la arrastran a un bienestar miope, *progresar a toda costa* sin evolucionar. Para todo esto —además de para contribuir a la humanidad *anude* su noosfera— Internet es necesario. Y ya lo decía F. Mayor Zaragoza (2000c), al recibir uno de los II Premios “Educación y Libertad”²:

Se nos dice ¡qué bien, ya tenemos todos estos sistemas de información! Está bien, está bien, es igual a como tener libros, pero lo que es importante es que después se lean y que se mediten y que no seamos exclusivamente estos espectadores del mundo de la información, espectadores que ya no tenemos tiempo para pensar, y por tanto no tenemos para existir, y por tanto no tenemos para sentir, y por tanto actuamos al dictado, no somos libres [...].

José Saramago ha dicho algo que me parece muy importante, ha dicho, corremos el peligro de tener tecnología 100 pensamiento 0. Este sería realmente el cambio más importante desde un punto de vista de valor de civilización y de identidad cultural, de defensa de la unicidad de cada ser humano que ya se ha producido en los últimos siglos. Yo espero que no. Yo espero que no tenga razón (p. 79).

Por tanto, no estamos aún en la *sociedad del conocimiento*. No tanto porque *información* y *conocimiento* sean incompatibles, sino porque éste ha sido enterrado por una estrato de aquella información, cuyos residuos aumentan. Si estuviéramos en la *sociedad del conocimiento*, la información importaría menos, y la persona y su razón importarían mucho más. Al hilo de ello resulta llamativo que el *conocimiento* sea un elemento en el que la tradición curricular no haya reparado suficientemente. Dicho de otro modo: en la *autodieta* humana, sobran datos sobre *sabores* y falta cultura sobre *nutrición*. Este esquema nos ha sumido en una época de espíritu frágil, de debilidad intelectual, de voluntad descafeinada, de ausencia de compromisos sociales serios, y en cambio polarizada en objetivos que no van más allá de los propios sistemas y deseos. Por eso, con datos escalofriantes sobre el estado mundial (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002), todo indica que el mundo se desmembra, que se abandona a la *entropía*.

¿Existe alguna causa o foco común a la mayoría de problemas y debilidades sociales interiores? La respuesta a mi juicio es afirmativa, y podría calificarse como *inmadurez* o *egocentrismo generalizado*. Radicaría en lo que hemos denominado *ego humano* (A. de la Herrán, 1997), entendido como la parte o *costra* inmadura el yo³. ¿Y la esperanza, alguna capacidad humana, acaso poco contemplada, capaz de contrarrestarlo? Análogamente contesto que sí, y que no ha de ser otra que la *conciencia humana* (A. de la Herrán, 1998), que vincularía conocimiento y espiritualidad, desde la *destilada intuición* que otorga el bien sentir y el buen pensar. Como corolario a lo anterior, un deseo, en la medida en que se aceptase el postulado de que la evolución humana transcurre del ego a la

² Otorgados por Fundel (Fundación Europea Educación y Libertad).

³ Atribuible tanto a personas como a colectivos identificados, con independencia de su amplitud.

conciencia: si la educación *avalase* e impulsase *expresamente* el vector *egoconciencia* como eje de la formación individual y colectiva, podría favorecer a varias generaciones vista, el surgimiento de seres humanos significativamente menos polarizados en lo propio y cada vez más *conscientes* (capaces, generosos, éticos e inteligentes). Y ese norte formativo tendría como sistema de referencia la posible evolución humana, pero percibida en parte inversamente; o sea, con la mirada *deshollinadora* puesta en sus *descosidos* y *roturas egoicas* y contemplando en primer plano lo que esencialmente la lastra, evita o sobra. Será el momento de considerar “didácticas negativas” (A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 333,334), articuladas sobre *capacidades egógenas*, con cuya pérdida se *gane ser* y con ello se *mejore esencialmente*.

Cruzamos el atrio de la sociedad del acceso a la información y el *bien estar*. Lejos están la *sociedad de la conciencia* y del *más ser*, pero podemos orientarnos hacia ella trabajando por una *sociedad de la educación*. En este transitar la persona se difumina y se pierde de vista su naturaleza. Mantovanni escribía en “Educación y plenitud humana”: la educación es “un riguroso proceso de formación humana que parte del individuo (ser psicovital) y concluye en la persona (ser cultural)” (B.S. Calvo, 1997, p. 54). A pesar de que Platón y Aristóteles ya destacaban que la esencia y el fin de la república y la democracia era la educación, hoy ésta no siempre nace para el individuo, y mucho menos se pretende su plenitud. “En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas” (J. Bruner, 1988, p. 207). Dicho de otro modo: el individuo, como dice A. Sobral, no es un “medio” para fines sociales o estatales, sino también, un “fin”, que se configura conforme a sus posibilidades, a sus energías potenciales y a su particular destino (B.S. Calvo, 1997, pp. 67, adaptado).

Desde la conciencia de ser *hijos de Kant*, centramos las mayores esperanzas iniciales en la atención y la educación de la “capacidad de soberanía personal” (F. Mayor Zaragoza, 2000b, p. 9), contemplada tanto durante el proceso como en el resultado, denominamos *base de la diversidad*. Y, como afirma E. Vera Manzo (1997b): “La riqueza de la humanidad se encuentra en la diversidad y no en la homogeneidad o reducción cultural. Debemos respetar a las personas, culturas y comunidades existentes y enriquecernos con lo mejor de cada una de ellas” (p. 29), porque “La uniformidad es la muerte, la diversidad es la vida” (M. Bakunin), hasta tomar conciencia del sentido del caos⁴. Desde esta perspectiva, nuestro estado actual es *embrionario*, *ilusivo*, *predemocrático* y *autocomplaciente*. Pudiendo ser así: “¿Por qué no todos los hombres pueden desarrollarse y tornarse seres diferentes? La respuesta es muy simple. Porque no lo desean. [...] para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo” (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 14,15). Porque formar es autoformarse, como diría Gadamer, autoeducarse. Y he aquí que, desde este punto de vista, la educación de la humanidad, depende por entero de cada uno de nosotros.

⁴ No casualmente, un corazón saludable presenta un diseño caótico. Sin embargo, cerca del infarto, su ritmo se muestra regular, periódico, hasta que el sujeto muere. Con todo, ese caos está profundamente “ordenado” y “matematizado”.

COORDENADAS DEL SINSENTIDO SOCIAL. A la luz de lo anterior, podemos cuestionarnos: ¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? G. Bateson ya demostró en “Los efectos del Propósito Consciente sobre la Adaptación Humana” que, desde un punto de vista ecológico amplio, la sociedad no sabe lo que está haciendo (W.I. Thompson, 1992, p. 165, adaptado). ¿Cabe alguna observación más grave? En los umbrales de la primera gran guerra, R. Steiner (1991) declaraba: “vivimos en medio de algo que podemos llamar una enfermedad social cancerosa, un carcinoma del organismo social” (p. 69). V.E. Frankl (1965), que experimentó el dolor de la segunda gran guerra desde cerca, también coincidió en calificar el estado social como “neurosis noogénica colectiva”, alguno de cuyos síntomas eran: fatalismo, ausencia de significación existencial en el día a día, fanatismo y pérdida de identidad personal en la masa social (pp. 16,17, adaptado). A. López Quintás (1991) ha acotado que: “Desde la primera guerra mundial, la sociedad de Occidente se halla carente de ideales firmes que den sentido a su existencia y la impulsen hacia metas valiosas” (p. 141). F. Mayor Zaragoza ha calificado como “catastrófico” y “creciente” el panorama de desigualdad mundial. N. Caballero (1979) ha calificado la nuestra como: “Una sociedad de sonámbulos satisfechos”. Mi percepción es que el egocentrismo generalizado que caracteriza a los sistemas que Los jóvenes en un mundo en transformación 290 componen la humanidad define automáticamente las coordenadas de su sinsentido. No hay norte en la sociedad, no hay norte en la vida. El timón del *aprendizaje didáctico para la formación* también se ha desorientado. Sin hundirse, la *escuela* chapotea en medio de la historia, sin nadar mar adentro o a la orilla. Los límites entre los que el *todo social* se estanca ayudan poco a trazar algún rumbo. En palabras de Dale Mann⁵ (1999) éstos son la “democracia”, la tecnología y el capitalismo. Fin.

Capitalismo, educación tecnología pseudo, cuasi o predemocracia

GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO DEL CONTEXTO. Al área de esta nueva *Trimurti* (los nuevos Brahma, Vishnú y Shiva) del primer mundo se ha denominado *globalización*, para nosotros, *sistema para el englobamiento*. En un primer momento, entiendo que la *globalización* debe considerarse, además de “una fase del capitalismo” (P. Freire, 1996), una estrategia más amplia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados. Siendo *hija legítima* de los anteriores *vértices obligatorios*, unidos por obsesiones de crecimiento, de expansión, de aumento de productividad y de conquista material, es preciso desmitificarla, porque trata de la “generalización del proyecto neoliberal, no de otra cosa” (L. Regueiro, 1997, p. 78). Quizá desde este enfoque lo negativo no sea la *globalización* en sí, sino la comprensión y desarrollo que de ella se hace desde el modelo neoliberal asociado al capitalismo feroz que la acompaña. Porque el pensamiento, mecanicista, simplificador, lineal y *funcionalista*, no está a la altura de la verdadera *globalidad*⁶ del ser humano, esencialmente compleja, *transdisciplinar*, dialéctica, espiral y

⁵ Department of Organization and Leadership Teachers College de la Universidad de Columbia.

⁶ Es preciso, como hace F. Mayor Zaragoza (2000), distinguir entre *globalidad* y *globalización*.

evolucionista, mucho más allá de la *confusa y mediocre postmodernidad*, actual intersticio, introducido con calzador, de la *sociedad de la información*.

Todo lo anterior, percibido desde las coordenadas de la *conciencia humana*, nos reta a la lucha por la *humanización*, más allá de la hominización (Teilhard de Chardin), por una *mutación epigenética* de la vida humana, por una “rehumanización” (J. L. Cañas) que no puede realizarse en nombre de nadie, por un “cambio radical” basado en alguna clase de “*terapéutica del hombre*” (J. Rof Carballo, y J. del Amo, 1986), porque en un *futuro gradual* la *globalización* pueda tornarse en *proyecto de integración humana*, necesariamente orientado —quizá por considerarnos *hijos de Kant*— a *redibujar la persona* y a potenciar la diversidad y el pensamiento propio pero maduro, esto es, autocrítico, cooperativo, consciente, transformador, universal..., apuntando siempre más allá de Kant.

Para ello, un primer paso puede consistir en reparar en los brotes de la *insensatez rectora* que rigen de hecho al *pensamiento postmoderno*. Me refiero a poner fin a ciertos absurdos existenciales, que desde el neoliberalismo⁷ “ha puesto de moda —o más bien, de la noche a la mañana, ha decretado— un sinfín de fines: ‘fin de la historia’, ‘fin de las utopías’, etc.” (G. Santa María Suárez, 1997, p. 2), que invitan a “adoptar el día a día como ‘eternidad’” (A. Bolívar Botía, 1999, p. 159) comunicando la certeza de la desesperanza y el convencimiento de la imposibilidad de mejorar y de cambiar el mundo. Estamos con P. Freire (1996) en que es urgente combatir el modelo neoconservador y neoliberal, cuyas premisas fundamentales son: “Se acabó la historia”, “se acabaron las clases sociales”, “se terminaron las ideologías”. Pero ¿cómo? Un modo fundamental es no creerse en el final del camino, como el mismo P. Freire (1994, 1996) ha hecho, y refutar esas mismas premisas desde su raíz: “la historia no se acabó, la ideología sigue viva, las clases sociales están ahí, la explotación no terminó y las cosas pueden cambiar”.

F. Mayor Zaragoza (2000c) expresaba una reacción semejante: “yo espero que no tenga razón Fukuyama [F. Fukuyama (1993)] cuando nos dice *ha concluido la historia*. ¡Hombre, no! Señor Fukuyama, ha concluido la historia de la fuerza y de la dominación, y de la ley del más alto y del más fuerte y ahora llegamos a la historia, ¡ojalá!, a la historia de esa libertad que proporciona la educación” (p. 79). Creo que éste es un problema educativo que, de no resolverse, podría significar el comienzo de la cosecha de la decadencia del *primer mundo*.

En segundo lugar, se trata de intentar desarrollar un referente orientador desde la propia educación, quizás comprendido como eje ausente, para fundar la mutación

⁷ Para G. Travé González (1998): la tendencia neoliberal, de claro matiz conservador, se fundamenta en los posicionamientos ideológicos del liberalismo de Adam Smith (1725-1790) y en su versión actualizada, del monetarismo de Friedman. En estos momentos es considerada la base del pensamiento único, una vez desaparecido el socialismo real representado por la extinta URSS. y, cada día, está más interesada en destacar el papel que el sistema educativo debería proporcionar en la búsqueda de la prosperidad y competitividad económica (p. 205) [...] Este enfoque conservador ha impulsado una propuesta educativa basada, por una parte, en la orientación curricular hacia una determinada profesión; por otra, en el gerencialismo, por el cual se pretende que los responsables o gerentes de estos planes de estudio no sean docentes, sino el propio mercado; y, en definitiva, en el consumismo, que traspasa la planificación educativa del estado al individuo (p. 206).

de aquella figura triangular en *tetraedro*. Evidentemente, esta *reconstrucción* pasa por la crítica, pero se catapulta más allá, no se queda con ella. La superficie de aquel triángulo también ha saturado a la educación, que bombea poco *oxígeno para su renovación o complejidad para su conciencia*. Situación contextual y realidad interior han conducido al *hamburguesamiento* social, y es de él, al de la escuela⁸. “La McDonalización de la sociedad (Ritzer, 1996)

nos introduce en un ritmo trepidante que se preocupa poco de lo que sucederá pasado mañana” (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 100), y que promueve la inmersión en lo superficial. Además, entendida como *fagocitación* “cultural” homogeneizante, brutal y generalizada, se lleva por delante ecosistemas, biotopos, especies, diversidades lingüísticas y a gran diversidad del ser humano (nativos no-dominantes, culturas milenarias...), que, sucumbe o se castra, o se extingue.

La *macdonalización* puede entenderse como un efecto y una aplicación de la *globalización política y económica* en ámbitos diversos. La tendencia al sesgo puede llegar a ser de tal calibre que el sistema puede perder su *autoconciencia* (desde la percepción de su imagen como sistema de referencia y actuación). El modelo capitalista estadounidense-europeo es quien impone los objetivos, los contenidos, los recursos, las actividades, los ritmos, las *excelencias*, lo que vale, lo que puede o debe prevalecer y lo que ha de cambiar, y quien dicta lo que se ha de evaluar, para que los sistemas nacionales e institucionales se aproximen más y más a este perfil.

Al desarrollo de la *globalización* en la educación es a lo que se ha denominado con sentido del humor *educación macdonalizada* (superficial, *exteriorizante, economicista, eficientista e inminentista*), que también podría interpretarse como una forma de educación *egotizada*, inmadura, con conciencia inhibida. El progreso humano necesita a la educación como instrumento. *Macdonalización* y pretensión eficientista van unidas, y esta combinación permea sus regiones menores y expresiones: enseñanza, formación de profesores, investigación, difusión y vida cotidiana. El planteamiento eficazista-eficientista queda esencialmente definido por los siguientes rasgos: Obsesión por los resultados, búsqueda de buena imagen, idealización de la competitividad, personalización de las instituciones, revalorización de la empresa y valor de la propaganda (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 87, adaptado). Este autor conceptúa el discurso de la eficiencia como peligroso, tanto más en tanto que lógico, pragmático, oficialista, obvio y fulminante (p. 86, adaptado). Es profundamente criticable, en la medida en que sustituye los valores humanos por el *productismo*, porque:

Lo que predomina en la sociedad, lo que se valora, es el hecho de ser eficaz, de alcanzar unos logros, de conseguir unos resultados. No se analiza tanto el esfuerzo, el proceso, la honestidad, el dinamismo... Si no se han conseguido los resultados, se ha fracasado (p. 89).

Además, es posible que los objetivos pudieran estar fijados de forma pobre o deshonesto, que para alcanzar los objetivos quizá haya que renunciar a la ética,

⁸ Por *escuela* entiendo el conjunto de establecimientos de educación, desde la Educación Infantil hasta la universidad,

que esos objetivos pueden ser accesibles sólo para unos privilegiados sociales, y que una vez alcanzados pueden ser referente de un mal uso (M. Á. Santos Guerra, 1999, p. 89, adaptado). Este esquema no se corresponde con la verdadera educación, universal y profunda. ¿Podría identificarse algún factor (variable) causal, que por un lado explique el deterioro educativo y que por tanto anide la esperanza? Científicamente, “Comer mal atonta”⁹ (J. M. Bourre), refiriéndose también a las *hamburguesas*. Y pareciera como si tanta y tanta carne picada *informativa* nos hubiera afectado a la capacidad de reflexión y a la conciencia. Quizá por esto se ha optado por un filósofo como Jurgen Habermas, como epicentro de la racionalidad didáctica, y no por verdaderos gigantes como Eucken, Teilhard de Chardin, Krishnamurti, Panikkar, Dürckheim, Rielo, Blay, etc. Pero las condiciones y los *elementos de entrada* o *de ingesta* del ambiente *egocéntrico* y *psicodinerario* imperante no invitan a ello.

Para la educación, el triángulo aludido no sólo actúa como el más determinista de los *currícula cerrados*, sino que contribuye a alimentar la *ilusión de apertura*, basada en la superficialidad y en la *uniformización*. Éste ha sido el regalo promocional por la compra de la obligada *globalización capitalista, inventada* por quienes en su casa cosechan tantos éxitos bolsistas como fracasos educativos; fracasos tan grandes que el mismo D. Mann (1999), expresaba que el sistema educativo de EE.UU. ya no respondía a los intentos de mejora, porque casi se había inmunizado a las reformas educativas. Casi está inmunizado contra las dietas, los bienestares, la sensibilidad social altruista, la empatía internacional, y otras virtudes aplicables más allá del ego. He ahí la paradoja bien denunciada por la *pedagogía crítica flotante* de quienes tienen más motivos y conocimientos para criticar: África o Latinoamérica, los cuartos trasteros del Imperio, y dentro de ella los países en proceso de *fagocitación “dolarosa”*, de íntima motivación nacionalista. El *nacionalismo* es algo así como el viejo anfitrión de la recién llegada *globalización*, y, desde mi punto de vista, es el mayor lastre para el desarrollo de la *globalidad* o *percepción universal*

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...”¹⁰ 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 otros 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).

⁹ En *El País*, del 17 de febrero de 1992.

¹⁰ 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).

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 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 librereros 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 XVIII¹¹, ¿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 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*¹², 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).

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

¹¹ J.L. García Garrido (1997), p. 62, nota.

¹² A su vez, las *síntesis* pueden ser falsas o sesgadas (duales), o bien ser dialécticas o uno-trinas. 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).

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 *insesgado*. 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 luminoso— 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, repitámoslo, 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 vivos, 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 inmovilizan. 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:

LA ACTITUD PESIMISTA. EL EFECTO 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).

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 agua¹³ 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 delante 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:

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.

¹³ Posteriormente, generalizado a todos los fluidos.

3. Posnacional: Comunidades internacionales (*pseudoglobales*). Proyectos multinacionales¹⁴13. 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 antroposocial, el paso de los clanes-tribus a las sociedades e imperios estáticos se ha traducido en regresiones muy grandes en las aptitudes politécnicas 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, 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

¹⁴ 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*.

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 mentalidades 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 futuro,¹⁵ 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

¹⁵ Y es aquí donde sería relevante el diseño y el desarrollo de una Educación para la Universalidad, que posteriormente abordaremos.

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 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*¹⁶, trabaje desde la más tierna infancia para la superación del egocentrismo¹⁷. para razonarlo. Para muchos, los argumentos anteriores podrían ser suficientes para restar relevancia a la *fijación*¹⁸ 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 climático¹⁹.
- 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,

¹⁶ 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.

¹⁷ Que, desde luego, no termina con el periodo preoperatorio, ¡porque es una característica de cualquier adulto medio!

¹⁸ 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.

¹⁹ ¿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)?

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 educación.²⁰

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* la actitud o manifestación *universal-dual*. Algunas de sus más frecuentes expresiones son:

²⁰ 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 “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”.

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.

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).

INTERDUALIDAD. Hace referencia al énfasis en la *relación* o el *vínculo* entre dualidades (síntesis fichte-hegeliana), sin consumir, por 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*²¹, 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:

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*.

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*

²¹ En este caso, el discurso se orienta al problema de la universalidad del conocimiento.

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 sistemas 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*”²², 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).

UNIVERSALIDAD COMO CULMINACIÓN HACIA/DE LA CONVERGENCIA: La *universalidad* podría conceptuarse como la culminación hacia/de²³ 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 *bienestar* 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

²² 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).

²³ Si es “de”, hemos de reconocer al Omega teilhardiano como la más extraordinaria propuesta fenoménicoconceptual./ vivencial que se pueda realizar desde cualquier presente.

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.).

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 *Gemeinschaftsgefühl* 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).

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 *desenfocadas*, 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 creadora²⁴” (p. 20) y puedan por tanto sintetizar *autorrealización*²⁵ *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 conceptuar 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

²⁴ Más allá de la creatividad superficial o vulgar, no relacionada biunívocamente con la madurez personal (A. de la Herrán, 2000).

²⁵ Más allá de la autorrealización basada en el sentir o aparente, no relacionada biunívocamente con la madurez personal.

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, complejificación 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 Transformación²⁶ 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 *transdisciplinariamente* la educación con la *interiorización*, la *madurez profunda del ser humano*, el *ego*, la *conciencia*, la *autoconciencia*, el *autoconocimiento*, etc. Y tampoco los investigadores universitarios 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 proxémicocientífica 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

²⁶ Esto es completamente lógico, en la medida en que la Psicología alopática ha dado la espalda por completo a Oriente, a pesar de las reiteradas recomendaciones de destacados contemporáneos, como Blay, Rof Carballo, Pinillos, Almendro...

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 humanas*, 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 Herrán 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 inadecuado. 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”²⁷. 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 personal 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 ahorrar una renovada *racionalidad compleja y orientada* para nuevos frentes de indagación:

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

²⁷ R.D. Tweney, y E. Doherty (1983) lo evidenciaron en otros contextos, con personas no cualificadas y con graduados no universitarios e incluso científicos (en L.M. Romero Fernández, 1992), nosotros lo recreamos en éste.

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.*

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).

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*:

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 presimbolización y simbolización infantil de éste y otros contenidos son verdadera antesala de amplitud y de apertura de conciencia. Desde un punto de vista psicociológico (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.

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*.

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*²⁸ 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 Herrán 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,

²⁸ Como expresa el profesor A. Velasco (1999), el progreso debe estar al servicio del ser humano, no contra el ser humano, contra ningún ser humano. Y si 80 países no sólo no progresan, sino que marchan hacia atrás, algo falla en el general progresar. El progreso, el verdadero progreso, “debe dirigirse al bienestar y a la realización de todos los hombres —no de una parte de la humanidad, de los privilegiados”.

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 noformal) 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 *egotizados* 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 ecuanímenes 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.

IV. 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, un antiguo texto chino (h. 1600), se dice que “en el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba, y las raíces lo hacen hacia abajo, pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y repararse”.

Si trasladamos esta imagen al desarrollo de la humanidad podremos reconocer que lo de *nutrirse* o *crecer hacia arriba* 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 hace.

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 *adoquín*, de *fragmento*, en algunos incluso de *molécula de pieza de puzzle...* de toda índole: política, religiosa, cultural, histórica...

¡Y la verdad es que casi todo el mundo está *muy contento*, porque lo que se consideran y valoran son procesos y resultados *parcialistas* o *de puertas para adentro de la propia partición!*

Hasta tal punto pervive ese relativo bienestar que, por ejemplo, resulta raro que nos preguntemos si en qué medida esto de la *universalidad* debe preocupar y

proyectarse en el diseño, la enseñanza y la evaluación continua de la educación o en la formación de los profesores.

Alguien podría decir que:

- la vida es así: limitada y para la limitación;
- un interior roto es lo normal;
- su desmembramiento está tan extendido que pasa desapercibido;
- pensar en otra cosa es ingenuo, utópico o propio de *chalados*;
- el discurso de la *conciencia de marcos más amplios* no es lo *concreto*, ni siquiera debería considerarse como *contexto*, porque va mucho más allá de lo *controlable*, etc.

¡Abultado error con consecuencias inmensas!, diríamos nosotros, pues es precisamente ese *desapercibimiento* o *indiferentismo*, lo que debería motivar que la educación reaccione.

Porque la verdadera educación es —o debería ser— *vanguardia sensible y autoconsciente* de la historia y el anhelo humanos, incluyendo lo que se hace y lo que se deja de hacer, quién lo realiza y para qué se hace. Y no sólo *vagón de cola de la sociedad*, destinado a satisfacer demandas sectoriales que, entre otras funciones no escritas, tiene la de *pensar lo “educativo”* y *administrárselo* (comunicárselo, suministrárselo) a la escuela de fuera a dentro y de arriba abajo, de modo que lo único que interesa es que se sepa nutrir, y no que se autoabastezca.

Contra la posibilidad de un desarrollo endógeno y centrífugo de la educación tenemos pues esta poderosa influencia “educativa” de los poderes fácticos, el indiferentismo de muchos y también la raíz o tradición histórica-nacionalista de los sistemas educativos, cuya obvia inercia es la parcialidad.

CONCIENCIA SISTÉMICA O SÓLO-RENTABILISTA. Esta excesiva identificación con el propio sistema parcial tiene efectos secundarios que pasan por un fortalecimiento de una *conciencia rentabilista*,

- lo que asocia un apego a la eficacia,
- lo que precisa de una cierta insensibilidad,
- lo que dificulta la autocrítica,
- lo que interfiere la posibilidad de rectificación,
- lo que impide percibir la autoimagen con ecuanimidad,
- lo que bloquea que se desarrollen sinapsis de generosidad, de cooperación y de convergencia,
- lo que evita la posibilidad de reidentificarse con unidades más amplias, situadas en una dimensión diferente de “nuestro pequeño ‘mundo’ o ‘terrenito’ de intereses”.

Pues bien, esa *falla social* 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 podría convertirse en una magnífica oportunidad para aprender. El XXI podría ser entonces el *siglo de la educación*, o, como mantiene Jesús Muñoz, quizá no pueda ser.

UN DIAGNÓSTICO Y UNA TERAPIA: ATENCIÓN A LO QUE NOS SOBRA MÁS QUE A LO QUE FALTA. Pero, ¿por qué?

¿Nos falta inteligencia? ¿Nos falta información? ¿Carecemos de conocimientos? ¿Son decisivos los recursos disponibles?

A mi juicio, lo que sobre todo pasa es que sobra *conciencia de fragmento e interés miope*, en una palabra, nos sobra *egocentrismo y narcisismo* colectivos. 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.

Esta observación da pie a cambiar ciertos esquemas y empezar a pensar en lo educativo al revés, o sea, con una perspectiva de *lastres*, de *anclas* o de *cabos* que nos tienen atados al suelo. Porque lo que parece es que estamos muy pendientes de la solidez de la barquilla, de los colores de la tela, del logotipo de la nave... pero por muy bonito que esto sea, lo cierto es que, si no se sueltan *lastres* y *cabos*, el *globo* no se elevará.

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 de *ismos* (pasado del presente),
- 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 educativo—, porque la problemática social podría tener hondas raíces formativas. Si se admitiera que la raíz más destacada de la problemática humana fuera un estado de *inmadurez generalizado*, de lo que estaríamos hablando es de la *columna vertebral* de la *formación humana*, objeto y objetivo principal de la Didáctica. Siendo así, estaríamos definiendo el mayor problema educativo.

Conclusión “No se puede dejarlo así; no se puede no dejarlo así; no se puede dejarlo así, ni no dejarlo así” (Thich Nhat Hanh, 1978, p. 133).

Bibliografía

- 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 Organización 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 DIEZ, 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* (6ªed.). 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: Desclée 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.