
APUNTES DE PEDAGOGÍA

COORDINADORES

Agustín de la Herrán Gascón
Marta Ruiz Corbella

SUMARIO

EL ESTADO DE LAS AUTONOMÍAS. LA EDUCACIÓN Y LOS NACIONALISMOS, Pauli Dávila Balsera	14
EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE LOS NACIONALISMOS: EL CASO DE ESPAÑA, Inmaculada Egido Gálvez	18
DE LO LOCAL A LO UNIVERSAL: EL RETO INELUDIBLE DE LA EDUCACIÓN EUROPEÍSTA, Javier Valle	21
HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD, Agustín de la Herrán.....	25

Las sociedades tienden a organizar y planificar su educación en «sistemas educativos nacionales». Quizá constituyan el *pasado del presente*. Éstos se adecúan y concretan en «ámbitos autonómicos». Los describimos y reconocemos como *presente del presente*. Paulatinamente, los sistemas nacionales y autonómicos integran y pretenden componer contextos de referencia «internacional». Los calificamos como *futuro del presente*. Desde todos ellos y teniendo en cuenta que *no toda necesidad social se demanda*, cada vez parece más inexcusable y propiamente educativa la emergencia de un proyecto pedagógico global o de *educación para la universalidad*. Acaso pudiera anhelarse como un *futuro del futuro*.

Recorreremos en estos *Apuntes de Pedagogía* los cuatro niveles, con el ánimo de contribuir a la apertura de un debate fértil que necesariamente ha de ir más allá de las leyes educativas y del momento actual

EL ESTADO DE LAS AUTONOMIAS, LA EDUCACION Y LOS NACIONALISMOS

Pauli Davila Balsera

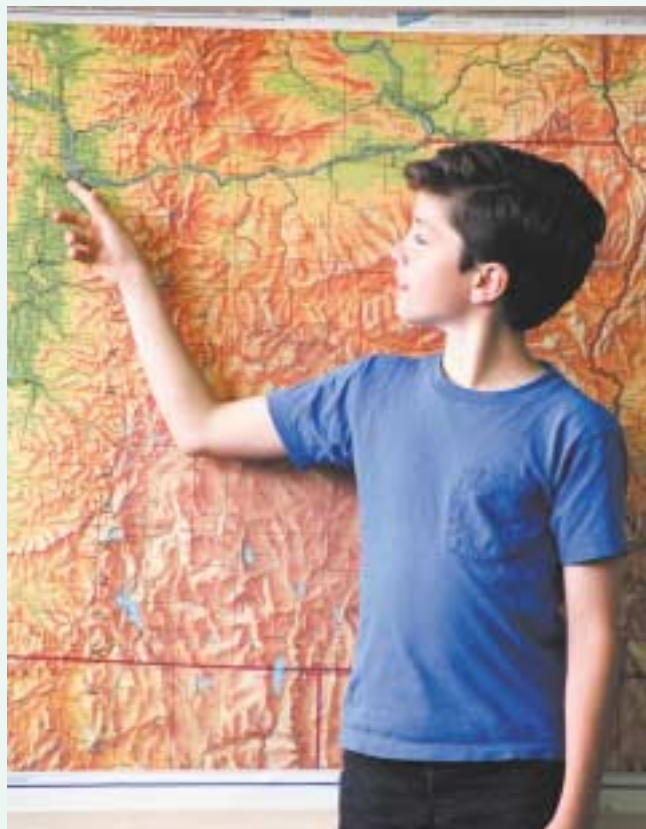
*Catedrático de Historia de la Educación
Universidad del país vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*

Existe una especie de barbarie, dulce o cruel, según queramos mirarla, cuando nos referimos a las funciones de la escuela, entre las cuales, a pesar de todos los discursos pedagógicos, esta la función ideológica. Por ello para hablar sobre educación y nacionalismo me gustaría precisar algunas evidencias, sin entrar en una dis-

cusión sobre la necesaria hegemonía o no de un nacionalismo sobre otro.

Si hubiésemos podido plantearnos este tema hace treinta años, seguramente que no lo hubiéramos podido hacer de la misma manera que ahora, pues hace treinta años no existía la Constitución y, por lo tanto, tampoco existía el Estado de las Autonomías que, después de estos años de vigencia se ha demostrado que fue un buen invento y que además existe un consenso generalizado sobre su buen funcionamiento. Por lo tanto, la Constitución fue el marco que posibilitó un alto grado de descentralización y una organización territorial que, con sus respectivos estatutos de autonomía, ha logrado que en lo educativo el sistema funcione de manera que, a partir del año 2000, prácticamente todas las autonomías tienen las mismas competencias educativas, dejando atrás un planteamiento discriminatorio en cuanto a las vías acceso a los estatutos de autonomía.

Lo dicho hasta ahora no es más que la constatación de una evidencia, pero también hay que decir que aquella organización territorial posibilitó el surgimiento de nuevas identidades regionales allí donde no habían existido anteriormente y que los nacionalismos históricos lograron implantarse en sus respectivas comunidades, sobre todo en los casos de Cataluña y el País Vasco. Con ello surgió también una nueva concepción dentro del ámbito del nacionalismo y que intentaba plasmar una nueva identidad nacional ligada a la nueva realidad surgida de la Constitución. Se trata de otro nuevo invento que tiene cierto prestigio dentro de determinados grupos políticos, me refiero al “nacionalismo constitucional” que, como puede apreciarse, su referencia no es ya un territorio, como corresponde a cualquier otro nacionalismo, sino al texto constitucional que consagra el Estado de las Autonomías¹. Hay que recordar que no se es nacionalista en abstracto, o a secas, sino se es nacionalista español, francés o vasco. Y lo que define al ser español, francés o vasco es harina de otro costal.



Pie de foto

LA ESCUELA, UN MEDIO DE NACIONALIZACIÓN

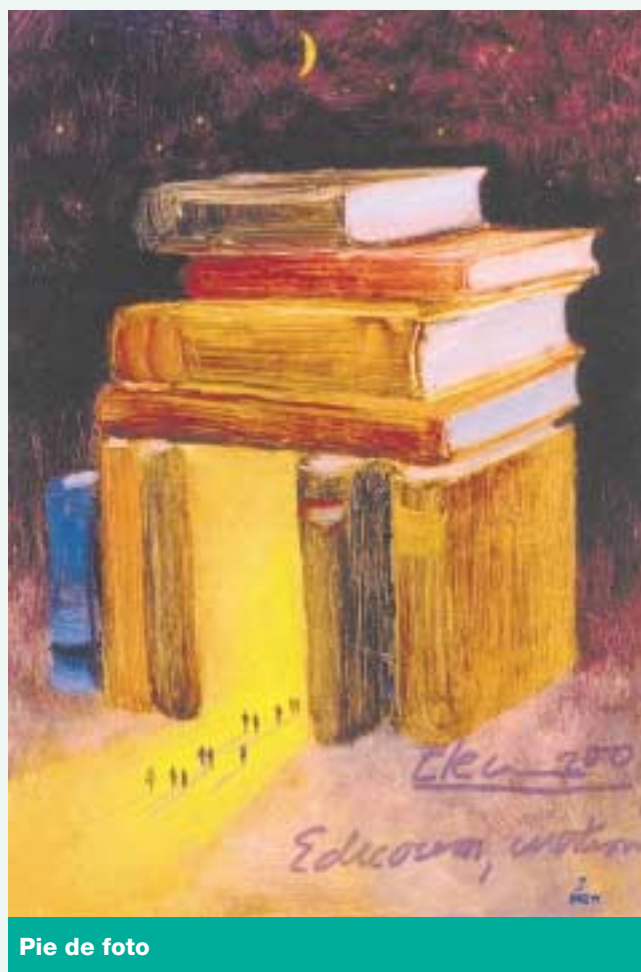
Todo este preámbulo se hace necesario para situar el tema sobre las relaciones entre educación y nacionalismo. Se hace necesario, porque es el marco constitucional en el que nos movemos y dentro del cual tenemos que entender los nacionalismos. Pero el tema del nacionalismo, en el caso español, no tiene que ver únicamente con la descentralización educativa, sino que hunde sus raíces en cuestiones fundamentalmente históricas, culturales y lingüísticas.

Según entiendo hay dos aspectos que interesan ser destacados. El primero, se trata de una constatación histórica: la escuela y el magisterio son dos buenos agentes para favorecer los procesos identitarios que tienen que ver con la nación, participan de manera directa o indirecta en los procesos de nacionalización (españolización, euskaldunización, catalanización, etc.). El segundo, es una hipótesis de trabajo, que tiene que ver con los procesos constitutivos del sistema educativo: la existencia de los nacionalismos vasco y catalán, sobre todo, han contribuido a que el sistema educativo español haya evolucionado hacia un modelo más descentralizado y atento a las peculiaridades de la lengua y la cultura propias de las diferentes comunidades. Estos dos procesos se producen de una manera muy acentuada a lo largo de todo el siglo XX.

Con respecto a la primera cuestión, no podemos olvidar la famosa crisis de identidad de finales del XIX, y los sucesivos regeneracionismos que propondrán la necesidad de “españolizar” España, ante la pérdida de las colonias. La problematización de España como nación estaba al orden del día. Los intelectuales de la época no veían otra solución que nacionalizar España, ante la debilidad del nacionalismo español, que ha sido objeto de numerosos trabajos científicos. Pero el mejor invento fue descubrir, como ha puesto de manifiesto María del Mar del Pozo², que la escuela era un buen agente de socialización en temas fundamentales para la identidad nacional, a través no solo de actividades escolares y cambios curriculares, sino también en actividades extraescolares. Los maestros y maestras debían contribuir en esta labor.

Si bien existen varios modelos políticos de nacionalización a través de la escuela, lo cierto es que todos coinciden en resaltar su importancia, para conseguir no sólo formar ciudadanos, sino españoles. Pero esto no era nada nuevo pues, con mayor beligerancia, lo había logrado el sistema educativo francés, a través de la imposición del patriotismo en las escuelas republicanas.

De forma paralela, y mientras se produce este fenómeno nacionalizador español, en Cataluña, el País Vasco y, en menor medida en Galicia y otras comunidades, se estaban desarrollando experiencias educativas orientadas a defender la cultura y la lengua propias, bien en las escuelas, o bien en otros ámbitos extraescolares. De esta manera, con la II República se producirá un reconocimiento de esta situación, sólo para Cataluña y Euskadi. La Constitución de 1978, tras un periodo de resistencia y defensa de estas identidades nacio-



Pie de foto

nales, pero no solamente debido a ello, se conseguirá llegar a una definición del Estado donde se pudiese plasmar esas inquietudes en el marco de las Comunidades Autónomas³ y a través, también, de la escuela y de las diferentes maneras de plasmar el curriculum.

CURRICULUM Y NACIONALISMO

Lo hasta ahora dicho pone de relieve que la escuela, no ha quedado al margen de los procesos de nacionalización, como por otra parte ocurre en la mayoría de países, y que el sistema educativo español se adecua al marco político vigente, donde los márgenes compartidos del curriculum están perfectamente prefijados. Por lo tanto, lo que podamos decir sobre educación y nacionalismo debe centrarse en estas evidencias. Otra cosa sería que no se acepte lo legislado y nos parezca que existen comunidades autónomas que sobrepasan sus competencias, en cuestiones relacionadas con el curriculum. O que nos parezca que los contenidos comunes, no lo sean tanto. Pero en muchos de estos aspectos tendremos que decir lo mismo que Abelardo, el gran maestro de la Universidad de París, cuando escribió su “Sic et Non”, para unos es una cosa y para otros es otra. Pero in-



Pie de foto

cluso, aunque estudios realizados sobre esta temática nos digan, a raíz del famoso estudio de expertos sobre las humanidades, que en el curriculum andaluz, existe más andalucismo, por poner un ejemplo, que vasquismo en el curriculum vasco, la opinión generalizada será la contraria y continuará hablándose de que las ikastolas son un semillero de terroristas. Llegados a este punto, ya tenemos que pasar a otro registro, pues la realidad escolar ya no es el tema de discusión.

Por lo tanto, las relaciones entre educación y nacionalismo tienen que partir de este presupuesto, pero también de las leyes de educación que han desarrollado los principios constitucionales. En este sentido, es evidente que no hay un curriculum nacionalista, pero sí nacional, y que los planes de estudio vigente se adecuan estos principios normativos. Otro aspecto para ver hasta qué punto hay nacionalismo en los planes de estudio, como han demostrado tantos estudios, es analizar los libros de texto, intentando detectar sesgos, presencias y ausencias de muchos contenidos de carácter identitario o nacionalista. Y en este sentido, es evidente que la formación que reciben nuestros alumnos y alumnas, si nos atenemos a estos análisis, sí que muestran la presencia de estas señas de identidad. Pero también sabemos que hay muchas maneras de definir el curriculum y, desde luego lo

aprendido, tiene poco que ver, a veces, con los planteamientos nacionalistas, si observamos los resultados obtenidos. Por poner un ejemplo: como profesor de una materia como Historia de la Educación en el País Vasco, en la Universidad, he podido constatar que mis alumnos y alumnas desconocen los elementos más elementales de Euskal Herria como nación, y eso que han frecuentado las ikastolas y centros educativos donde se imparten materias relacionadas con el País Vasco, y además, por ejemplo, hablan euskera. Con lo cual se tiene la sensación de que la escuela está perdiendo ese poder nacionalizador que parecía tan patente en otras circunstancias. En este sentido creo que el curriculum en este ámbito es mucho más flexible y abierto a otras realidades educativas, que al mero hecho nacional. Temas como la interculturalidad, los derechos humanos, las cuestiones de género, formación para la ciudadanía, etc. están teniendo una mejor cabida en el curriculum, puesto que son la realidad que viven nuestros alumnos y alumnas, y también la sociedad. Al final de la formación escolar, nuestro alumnado tienen que conocer, no solo que pertenecen a una nación, sino que han de convivir en una sociedad donde el respeto a los derechos humanos sea la regla básica, y que son la base para educar en la interculturalidad, la no discriminación, la tolerancia, etc. Valores todos ellos que han quedado plasmados en la legislación vigente.

Actualmente, en el País Vasco, por ejemplo, se está llevando a cabo un proceso de discusión sobre el "curriculum vasco". Es decir, qué formación debería recibir un alumno o alumna hasta secundaria que vive en un contexto social, cultural y lingüístico propio. El principio que sostiene este curriculum es la consideración de que Euskal Herria es una nación y que, por lo tanto, tiene derecho a desarrollar su propio curriculum, como ocurre en cualquier nación del mundo. Evidentemente este planteamiento puede ser discutido tanto desde el principio del que parte, hasta los contenidos que puedan asumirse. El éxito de este curriculum estará, no en las propuestas que puedan realizarse y en su nivel de aplicación sino, como siempre ocurre en educación, en el juego de fuerzas políticas y en el poder hegemónico que posibilite o no su establecimiento, puesto que el curriculum no es solamente la plasmación de unos contenidos culturales, entre ellos los relativos a la construcción nacional, sino el lugar donde se manifiesta el poder político en el ámbito de la educación.

No quiero decir con ello que haya desaparecido ese carácter nacionalizador de la escuela, pero sí que la perspectiva en la que es visto ha variado, aunque podamos conocer casos donde exista una fuerte ideologización, que no creo que sea la norma. No podemos negarle a una comunidad, a un grupo, a una nación, su derecho a la identidad y, por lo tanto, a plasmarla a través, en este caso, del curriculum. Otra cosa es que en la recuperación de esa identidad entremos en beligerancia con otros planteamientos. Sabemos que las diferencias crean jerarquías; por lo tanto, evitarlas es un buen camino para que florezcan los valores antes mencionados. Pero evitarlas no quiere decir que se impon-

ga un curriculum igual para todos, sino adecuado a las características de lengua y cultura, entre otras, que conviven en una sociedad y en el ámbito escolar. Es evidente que existen, y deben existir, variaciones en las diferentes comunidades con respecto al curriculum; convivir con ellas es una forma de reconocer la riqueza cultural y lingüística que se ha ido fraguando a lo largo de la historia.



Pie de foto

NOTAS

¹ Bastida, X. (1998): *La nación española y el nacionalismo constitucional*, Barcelona, Ariel Derecho.

² Pozo, M. del Mar (2000): *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, Madrid, Biblioteca Nueva.

³ Dávila, P. (2004): "Nacionalismos y políticas educativas durante el siglo XX: de la centralización a la descentralización" en Dávila, P.: *Las políticas educativas en el País Vasco siglo XX*, Barcelona, Biblioteca Nueva.



6% de descuento en TODA la programación del mercado INCLUIDA OFERTAS

TU AGENCIA DE VIAJES 15 AÑOS AL SERVICIO



EMISIÓN DE BILLETES DE RENFE Y AVIÓN EN NUESTRAS OFICINAS, SIN CARGO. RESERVE SU VIAJE POR TELÉFONO. ENVÍO DE DOCUMENTACIÓN A SU DOMICILIO O CENTRO DE TRABAJO. FINANCIACIÓN EN 3 Y 6 MESES SIN INTERESES. SERVICIO OPCIONAL DE TRANSPORTE DOMICILIO - ARP. VENTA DE GUÍAS DE VIAJE. PAGO CON TARJETA DE CRÉDITO.

OFERTAS PRIMAVERA 2006

OFERTAS EUROPA	
Atenas	3 Días Desde 180 €
Amsterdam	3 Días Desde 333 €
Lisboa	3 Días Desde 254 €
Roma	3 Días Desde 191 €
Milán	3 Días Desde 226 €
París	3 Días Desde 184 €
OFERTAS CIRCUITOS Y COMBINADOS	
Egipto	8 Días desde 689 €
Tunex (circuito en 4x4)	6 Días desde 549 €
Crucero por el Caribe	7 Días desde 680 €
OFERTAS CARIBE	
Cancún (T.I.)	9 Días desde 799 €
Riviera Maya (T.I.)	9 Días desde 1095 €
OFERTAS LARGAS DISTANCIAS	
Orlando	4 Noches desde 762 €
Estancia en Bali	5 Noches desde 950 €
Triangulo Thaiandés	12 Días desde 1444 €

NUESTRAS EXCURSIONES DE 1 y 2 DIAS

OFERTAS MARZO	
01/03/06 Cuenca y Ciudad Encantada (1 Día)	46,00 €
04/03/06 La Mancha del Quijote (1 Día)	47,00 €
04/03/06 Valladolid (1 Día)	44,00 €
04/03/06 Mérida y Trujillo (2 Días) PC	146,00 €
08/03/06 Talavera y Puente del Arzobispo (1 Día)	45,00 €
11/03/06 La Moraña Abulense (1 Día)	46,00 €
11/03/06 Béjar, Candelario y Calañañazor (1 Día)	46,00 €
11/03/06 Úbeda y Baeza (2 Días) PC	158,00 €
15/03/06 Segovia Extramuros (1 Día)	45,00 €
18/03/06 Monasterio de Guadalupe (1 Día)	42,00 €
18/03/06 El Cerrato (1 Día)	49,00 €
18/03/06 Santander y las Cuevas de Altamira (2 Días) PC	153,00 €
22/03/06 Toledo (1 Día)	48,00 €
25/03/06 Valle del Jerte (1 Día)	46,00 €
25/03/06 Alba de Tormes (1 Día)	41,00 €
25/03/06 Valencia y Ciudad de las Artes (2 Días) PC	162,00 €
29/03/06 Ciudad Real (1 Día)	49,00 €

Información y reservas

Viajes SANITUR Grupo Sanitur C/ Paredoncal 181, 3º 28042 Madrid Telf.- 914465397 HORARIO L-V 08.00 hrs - 14.30 hrs 16.00 hrs - 19.30 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur C/ Ferrer del Río 24 28028 Madrid Telf.- 917242828 HORARIO L-V 09.30 hrs - 20.30 hrs Sábados 13.00 - 14.00 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur Avda. Mercedes Peleza 92 28017 Madrid Telf.- 915013009 HORARIO L-V 08.00 hrs - 14.00 hrs 15.00 hrs - 18.00 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur C/ Caseta de Santo Domingo 8 28013 Madrid Telf.- 915400032 HORARIO L-V 08.00 hrs - 14.30 hrs 16.00 hrs - 19.30 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur Pº Santa María de la Cabeza 16 28045 Madrid Telf.- 915392999 HORARIO L-V 08.30 hrs - 14.30 hrs 17.00 hrs - 20.30 hrs Sábados 13.00 - 14.00 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur C/ Jerónimo del Rival 4 28390 Ciempozuelos Telf.- 918015195 HORARIO L-V 08.30 hrs - 14.30 hrs 17.00 hrs - 20.30 hrs Sábados 13.00 - 14.00 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur C/ Marqués 18 29040 Fuengirola Telf.- 952476000 HORARIO L-V 08.30 hrs - 14.30 hrs 17.00 hrs - 20.30 hrs Sábados 13.00 - 14.00 hrs	Viajes SANITUR Grupo Sanitur C/ Argüelles, 46 49010 Zamosa Telf.- 98557929 HORARIO L-V 08.30 hrs - 14.30 hrs 17.00 hrs - 20.30 hrs Sábados 13.00 - 14.00 hrs
--	---	---	---	--	---	---	---

EL SISTEMA EDUCATIVO ANTE LOS NACIONALISMOS: EL CASO DE ESPAÑA

Inmaculada Egido Gálvez

Universidad Autónoma de Madrid

Es sabido que el origen de los sistemas educativos, tal y como ahora los conocemos, se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de los Estados Nacionales durante el siglo XIX. Por una parte, la instrucción pública fue el instrumento necesario para que los ciudadanos adquirieran una cultura y unos valores compartidos, así como un idioma común, es decir, para construir una identidad nacional. Por otra, la organización de un sistema educativo homogéneo para todo el país bajo el poder

del Estado central fue, en la mayoría de los casos, un mecanismo orientado a asegurar la igualdad de derechos y a terminar con los privilegios de determinados grupos. De hecho, todavía hay voces que defienden la centralización de la enseñanza como una medida orientada a la justicia social¹.

Con el paso del tiempo ese centralismo del sistema escolar se ha considerado sinónimo de rigidez, de incapacidad para atender a un alumnado diverso. Las ventajas del acercamiento del servicio educativo a los ciudadanos y de la descentralización como instrumento para fomentar la participación se han puesto de manifiesto en muchas ocasiones y forman parte de las recomendaciones de Organismos Internacionales, como la UNESCO o la OCDE. No hay que olvidar, sin embargo, que a esos planteamientos tampoco es ajeno el pensamiento neoliberal y su postulado de minimizar el papel del Estado en aras de alcanzar una mayor eficacia económica.

Por tanto, aunque en nuestro contexto pocas veces se plantea de ese modo, la descentralización del sistema educativo no conlleva en sí misma el progreso, sino que puede dificultar la labor del Estado como garante de la igualdad y la equidad. Una mirada al desarrollo educativo de América Latina en los pasados años basta para comprobarlo. Es importante en este tema tener presente que un determinado modelo político de administración de la educación, sea centralizado o descentralizado, no es sinónimo ni garantía de una mayor democracia en el sistema.

Ahora bien, las tendencias descentralizadoras no son las únicas a la que los Estados se enfrentan en nuestros días, sino que a ellas se suman también fuerzas en el sentido contrario. El papel cada vez más importante de las organizaciones transnacionales, la necesidad de la cooperación internacional para afrontar una amplia variedad de problemas y, en suma, los procesos de globalización, desdibujan muchos de los rasgos tradicionales de los Estados-Nación y repercuten en una pérdida del poder de los mismos. El resultado de esas presiones contradictorias es que en nuestros días “parece como si los Estados fueran demasiado pequeños para resolver los grandes problemas y demasiado grandes en relación con los de la vida cotidiana”².



Pie de foto

En el caso de España, el modelo de administración educativa vigente, que establece una distribución de poderes entre el Estado y las Comunidades Autónomas, es la consecuencia de la organización territorial del Estado pactada en la Constitución de 1978. Algunos de los pilares en los que ese pacto descansa son los de la unidad básica del sistema educativo, la autonomía, la solidaridad entre regiones y la supremacía del Estado³. Pero las tensiones a las que ese modelo se enfrenta, como sucede en otros lugares, son muchas y de signo opuesto. Además de atender las demandas autonómicas, España debe seguir las líneas acordadas por organismos supranacionales y, en última instancia, responder a las exigencias de la globalización.

En este contexto ¿queda espacio para seguir hablando del Sistema Educativo Español? Hay quien lo pone en duda, ya que las desigualdades entre CCAA en cuestiones como la financiación de la enseñanza, el porcentaje de titulados o los índices de fracaso escolar, por sólo citar algunas de ellas, son notorias y están acrecentando progresivamente las diferencias territoriales. Pero, además, es un hecho que la agenda de reformas educativas viene marcada de manera cada vez más patente por la Unión Europea. Por ejemplo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que implicará una transformación muy profunda de la Universidad española, ha llevado también a cuestionar la existencia de una soberanía nacional en materia educativa.

Si nos centramos en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria, el equilibrio entre unos elementos básicos y compartidos para todo el país y la posibilidad de acercar el sistema a la realidad de las distintas Comunidades se quiso buscar con las denominadas “enseñanzas mínimas”. Ese modelo pretendía asegurar una formación común para todo el alumnado y garantizar al mismo tiempo un margen de libertad en la definición del currículo. La LOCE las llamó «enseñanzas comunes» y adjudicó al Estado la competencia exclusiva de fijarlas, estipulando que las CCAA debían incluir esas enseñanzas “en sus propios términos” (art.8.2) y que éstas no serían en ningún caso inferiores al 55% del horario escolar en las CCAA con lengua propia y al 65% en las restantes. La LOE retoma la denominación de «enseñanzas mínimas» y plantea otra vez esos porcentajes como máximos (art. 6). Lo primero no gustó a algunas CCAA, que vieron en ello una



Pie de foto

amenaza a sus competencias. Lo segundo tampoco satisface a muchos profesionales de la educación, como muestran los resultados de la Encuesta de la Universidad de Otoño del pasado año, en la que el 83% de los encuestados valoraba negativamente esta cuestión⁴.

Aunque faltan estudios completos y rigurosos sobre este tema⁵ parece que, en general, esas enseñanzas básicas marcadas por la legislación y orientadas a la formación común del alumnado en todo el Estado se han venido cumpliendo en la mayoría de las CCAA y en la mayoría de las áreas del currículum. Pero en algunos casos hay excepciones. Una muy grave es la referida a la enseñanza del castellano y la garantía de la enseñanza en castellano en determinadas CCAA, como señala el Defensor del Pueblo en su carta a la Ministra de Educación, recogida en esta revista en noviembre de 2005.

OPOSICIONES INSPECCIÓN

LEARNING

Innovaciones
Pedagógicas, S. A.

Secundaria, Primaria

- Conozca el SISTEMA LEARNING
- Sea un profesor LEARNING
- LEARNING marca la diferencia

OPOSICIÓN 2006-07
Abierta Matrícula
Oportunidad
Oferta precios prematrícula

También ENSEÑANZA A DISTANCIA



Soluciones **LEARNING**
Siempre, la mejor respuesta

Castilla, 36 - 28039 Madrid
Tels. 91 450 83 04 - 91 459 24 75
Fax: 91 450 83 08
En Barcelona: 93 440 35 45

Otras más sutiles, especialmente en asignaturas como Geografía, Historia o Literatura proceden del énfasis que en algunos currículos de CCAA se otorga a los “particularismos”, eliminando o reduciendo los contenidos relativos a España a meras fórmulas testimoniales.

Dejando de lado las disputas políticas en torno a este tema, es evidente la necesidad de garantizar para todo el alumnado los aspectos básicos del currículum que prevé la legislación. Si España como Estado es el marco de convivencia que nos hemos dado, es necesario que existan elementos comunes en la educación para todo el país. La cohesión social requiere un capital cultural común, una serie de valores y de ideas compartidas, así como la garantía de la igualdad de derechos. Lo que en ningún caso significa, como pudo suceder en tiempos pasados, centrar la educación en torno al Estado u homogeneizar la formación de todos los alumnos.

Prácticamente nadie discute en estos momentos que esos elementos comunes o básicos del currículo deben atender a las exigencias cognitivas, emocionales e interpersonales que nos impone la actual “sociedad del conocimiento” y que se derivan de la necesidad de homologar las titulaciones y, sobre todo, de equiparar los niveles de formación de nuestros estudiantes con los del contexto europeo. La premisa de la que parten las evaluaciones internacionales de rendimiento educativo es precisamente que las competencias lingüísticas, matemáticas, científicas o de cualquier otro ámbito son las mismas aquí que en otros lugares del mundo y esas competencias son las que se les van a exigir a los alumnos en el futuro inmediato para tener éxito en sociedades caracterizadas por la movilidad y la competitividad.

Se cuestiona más, por el contrario, que esos elementos básicos del currículum deban contemplar también demandas educativas planteadas en el plano nacional. Sin embargo, parece razonable que una formación común que permita la homologación de las titulaciones y facilite la movili-

dad dentro del territorio nacional atienda también a dichas demandas. A este respecto resulta imprescindible el refuerzo de las competencias de todos los alumnos en lengua castellana. También se precisa un enfoque de la historia, de la geografía, del arte y de la cultura en general que, respetando lo local, no omita o relegue lo nacional. Pero, además, es importante tener en cuenta que formamos en valores, por lo que también es esencial la formación en las libertades, los derechos y los deberes de la convivencia en una sociedad democrática, no sólo como asignatura, sino sobre todo como vivencia práctica. Esos elementos comunes deberían estar más allá de lo que el gobierno central o autonómico en el poder quiera hacer en un momento puntual y deberían formar parte de ese consenso sobre la educación tan demandado.

El refuerzo de esos elementos comunes no significa que no se respete la diversidad local, regional o autonómica. No niega la existencia de un pluralismo de identidades dentro del Estado español, como tampoco debería negarse esta evidencia en el seno de cada Comunidad Autónoma. Al contrario. La diversidad es un hecho y es una riqueza. Ese es el principio de una educación intercultural y es absolutamente necesario en sociedades que se enfrentan al reto de acoger multitud de inmigrantes de diferentes procedencias, como es la España de este momento. En definitiva, todos sabemos que la educación debe centrarse en la persona, atender a las demandas de cada uno, y para ello la autonomía debe llegar hasta el nivel del centro escolar y del profesorado. Pero las identidades no son excluyentes y, si optamos por seguir manteniendo la unidad en el seno de nuestro país, unos mínimos de formación común resultan necesarios para tener un sistema educativo vertebrado.

NOTAS

¹ En Francia, por ejemplo, son clásicos los debates a este respecto. Véase Éliard, M. (2002): *El fin de la escuela*. Madrid, Unisón; Ministry of Education – France (1994): *The French Education System. Background Report to OECD*. Paris, Ministry of Education; o Secretariat D’etat au Plan (1991): *Eduquer pour demain. Acteurs et partenaires*. Paris, La Decouverte/La Documentation Française.

² Galino, A. (2005): “Transnacionalidad y educación”. En VV.AA.: *Homenaje al profesor Alfonso Capitán*. Murcia, Universidad de Murcia, p. 195.

³ Torres del Moral, A. (1986): *Principios de Derecho Constitucional Español*. Madrid, Átomo.

⁴ “Profesionales ante la LOE. Encuesta de la Universidad de Otoño”. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, nº 169, noviembre de 2005.

⁵ Algunos trabajos rigurosos sobre esta cuestión son: Frías, A. (2004): *Política educativa y normativa curricular de las administraciones educativas: la problemática de las enseñanzas mínimas y comunes*. Tesis Doctoral no publicada. Madrid, UNED; y Santamarta, M.E (2004): *Análisis de las políticas educativas de las Comunidades Autónomas: estudio comparado*. Tesis Doctoral no publicada. Madrid, UNED.



Pie de foto

DE LO LOCAL A LO UNIVERSAL: EL RETO INELUDIBLE DE LA EDUCACIÓN EUROPEÍSTA

Javier Valle

Universidad Autónoma de Madrid

EL MARCO DE LA GLOBALIZACIÓN

Resulta casi un tópico decir que la globalización es una de las características esenciales de las sociedades contemporáneas. Su origen ha estado en el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la información (King y Schneider: 1991), que han hecho del mundo de hoy una “Aldea Global”. Eso conlleva riesgos, como la homogeneización cultural o la unificación del pensamiento. Pero ofrece, también, más posibilidades que nunca para desarrollar proyectos internacionalistas de solidaridad entre los pueblos así como para articular herramientas de diálogo y cooperación entre las naciones. Por ejemplo, ese contexto globalizado ha favorecido proyectos de uniones supranacionales, que van más lejos de la mera articulación de estructuras internacionales de cooperación. En nuestro entorno, la Unión Europea representa ese marco político supranacional, y debe ser muy tenido en cuenta en la formación de nuestros alumnos si queremos prepararles realmente para el mundo en que les ha tocado vivir.

EL SENTIDO DEL EUROPEÍSMO

Aunque se piensa a menudo que los orígenes de la Unión Europea son exclusivamente económicos, el proyecto que representa tiene en su gestación la aspiración a una paz sólida y duradera entre los pueblos de Europa, en respuesta a la más cruenta guerra que nunca viviera la especie humana: La II guerra Mundial.

Las naciones europeas han permanecido en constantes luchas en las que unos pueblos intentaban someter a otros por la fuerza: el Imperio Romano, Carlo Magno, Carlos I de España o Napoleón... son sólo algunos destacados ejemplos. En el siglo pasado, Hitler representa el más claro exponente de la barbarie a la que puede dar lugar la imposición de una unión cuyo único argumento son las armas.

Pero contrariamente a la tónica de todos esos intentos, de carácter unificador, el actual esfuerzo por la Unión Europea tiene un sentido integrador (Valle: 2006). La diferencia es notable. Es un proceso voluntario y pacífico. Estas dos notas características hacen del actual proyecto europeo un hito his-



Pie de foto



Pie de foto

tórico nunca antes logrado en el devenir de los pueblos del continente.

Este proyecto de paz, que merece la pena conocer, por el que merece la pena trabajar y cuyos frutos merece la pena multiplicar, está asentado en unas raíces ideológicas y filosóficas profundas que son comunes a los pueblos europeos. Esas raíces culturales compartidas encuentran su origen más remoto en la **filosofía griega** que supuso el abandono del *Mithos* por el *Logos*, el paso de la superstición al razonamiento lógico para la búsqueda de respuestas a los interrogantes. Además, la importancia del diálogo o las incipientes ideas de igualdad y democracia, son legados griegos que todavía hoy caracterizan el modo de ser europeo y occidental. Más tarde, el **mundo romano** dejó una impronta imborrable a lo largo y ancho de Europa. Su organización administrativa, su desarrollo jurídico y la idea de la *civitas* romana son, entre otros, elementos heredados de Roma a los que ya no se renuncia en Europa. Y, además, el aporte que supuso el latín, *lingua franca* del continente no solo mientras pervivió el imperio sino aún durante muchos siglos después. La **tradición judeo-cristiana** ocupa, por su parte, otro gran espacio en esa civilización común europea. La larga tradición de una de las religiones mono-teístas más relevantes de la Historia configura nuestro entorno axiológico con unas características muy peculiares. Posteriormente, el **Renacimiento y el Humanismo** pue-

den también mencionarse como componentes esenciales de lo que ha ido configurando la raíz común de lo europeo. Aunque con epicentro en Italia, su extensión con fuerza y rapidez por todo el continente permite categorizar estos movimientos como fenómenos europeos globales. Más tarde, el **Racionalismo**, con la autonomía del pensamiento y el despegue definitivo de la ciencia como medio para conocer la realidad es un triunfo del que ya no escapa ninguno de los pueblos del continente. Y ya en nuestro pasado más reciente, los valores de la **Revolución Francesa** han configurado el actual mapa axiológico de todas las sociedades democráticas europeas. Las ideas de *Libertad, Igualdad y Fraternidad* están presentes hoy en día, sin excepción, en todos los sistemas políticos de los pueblos de Europa.

Como vemos, son muchas las raíces filosóficas e ideológicas comunes entre los distintos pueblos de Europa y por ello, si bien no puede hablarse de una cultura común europea, sí puede hablarse de un “tronco de civilización común”, compartido, que aparece como denominador común de todos los pueblos europeos.

SUS APORTACIONES

Desde ese sentido, hay que apostar por transmitir a los alumnos de las escuelas de Europa todo lo que eso significa, es decir, el proyecto de Paz que supone en su verdadero sentido el proceso de Unión Europea. Esa transmisión es lo que podemos denominar como educación europeísta (Valle: 1999). No se trata de una asignatura más, sino de una apuesta curricular global en la que integrar las distintas aportaciones de esta educación europeísta (Díaz Muñoz: 1999 y Mencía: 1996):

a) Desde lo **cognitivo** es preciso dar a conocer la historia de los pueblos que componen Europa, así como su cultura y su arte, enfatizando los aspectos comunes que dan origen a lo más propiamente europeo y analizando cómo esos elementos han sido, a su vez, elementos que han enriquecido a otros pueblos. Es necesario, además, dar a conocer la historia de cómo se ha construido lo que es hoy la Unión Europea, así como el funcionamiento de sus instituciones y los canales de participación en las mismas. Una nueva visión de la historia (sin enfatizar tanto los enfrentamientos) y el conocimiento de los Derechos Humanos son elementos cognitivos también esenciales.

b) Entre los elementos **instrumentales** resultan fundamentales los idiomas (debido a la variedad lingüística europea), el conocimiento de las TIC (que facilitan y agilizan el encuentro entre ciudadanos de puntos geográficos muy distantes y el acceso a la actual sociedad del conocimiento), y ciertas habilidades sociales tales como la asertividad y la empatía (que facilitan el entendimiento entre personas de diferentes culturas).

c) En lo **actitudinal**, es vital la transmisión de los valores fundamentales del proyecto de una Europa Unida y en paz: el *respeto* (el reconocimiento en el otro de la misma Dignidad Humana que yo poseo), la *tolerancia* (esforzarnos en comprender posturas diferentes a la nuestra), la *solidaridad* (promover un reparto equitativo de la riqueza) el *interculturalismo* (procurar un intento de ver en la diferencia un enriquecimiento de las relaciones y no un obstáculo a las mismas), el *diálogo* (la herramienta esencial para resolver los conflictos) y una *actitud constructiva* (que motive al esfuerzo por mejorar lo que existe).

d) Los aportes antedichos, debidamente integrados, conducirán a los sujetos a la adquisición de una serie de **competencias esenciales** entre las que destacan: aprovechar las posibilidades (académicas y profesionales) que ofrece vivir en el marco de la Unión Europea, convivir de forma enriquecedora en el marco multicultural en el que estamos y aportar a la globalización un pensamiento crítico,

capaz de analizar sus beneficios y criticar sus perjuicios.

ALGUNAS IDEAS PARA LLEVARLO A CABO

¿Cómo conseguir esa educación europeísta? No existe respuesta única porque la realidad de cada escuela es diferente. Pero podemos ofrecer aquí algunas ideas: Un paso previo es una adecuada **formación del profesorado**. Sería bueno empezar por jornadas de sensibilización europeísta que intenten implicar al profesorado en la difusión del europeísmo en su centro. A partir de ahí puede pensarse en la creación en el centro de un **“Equipo Escolar Europeísta”** (EEE). Un EEE no sería más que un grupo de profesores encargado de dinamizar el desarrollo de actividades europeístas.

Una de esas actividades puede ser la **Eurobiblioteca** que es tan sencillo como reunir un apartado específico en la biblioteca escolar dedicado a la historia y el desarrollo de la construcción de Europa¹. Otra idea puede ser crear un **Europeriódico**, dedicado exclusivamente a noticias de la Unión Europea y que puede implicar a todas las áreas y a todos los niveles. El EEE puede dinamizar también la celebración del **“Día de Europa”** el 9 de mayo, implicando a toda la comunidad educativa. También puede estimularse la participación del centro en concursos europeístas como **“Euroscola”** que,



Curso on line de actualización cultural y formación continua:

Desde marzo 2006. Duración: Tres cuatrimestres

- Finanzas para la cooperación y el desarrollo
- Conocimiento de la realidad humana (Antropología filosófica)
- Estadística aplicada a la investigación
- Orientación educativa e intervención psicosocial en la discapacidad
- Historia natural y arqueología de las Islas Canarias
- Desarrollo del pensamiento poético
- Comunicación escrita y creativa (Estética de la Lengua Española)
- Curso superior de Egiptología (comienzo: septiembre 2006)

Los cursos que comienzan en marzo tienen reconocimiento oficial del MEC (Instituto Superior de Formación del Profesorado) para 2006: **Cuatro créditos** (1º cuatr.) + **tres créditos** (2º cuatr.) para profesores que cumplan los requisitos del BOE (10-XII-1992)

Matrícula: 240€ por cuatrimestre.

Se reservan becas del 50% para Colegiados del CDL

Información completa:

www.ivch-cursos.com

www.emagister.com

www.infocurso.com

organizado cada año por la Comisión Europea, ofrece como premio una visita al Parlamento Europeo.

La reflexión acerca del propio **Proyecto Educativo de Centro** hay también que tenerla en cuenta. La comunidad educativa debe ser consciente de que el centro apuesta por la integración europea y ello puede ser, además, un signo de identidad y distintivo de calidad. Posteriormente, los proyectos curriculares de etapa, de área y de aula deben irse también europeizando. Como parte del currículo, la elaboración de **materiales didácticos con contenido europeísta** es algo que puede realizarse desde cualquier área de conocimiento y en cualquier nivel del Sistema Educativo².

Se ha dejado para el final la posibilidad más eficaz: potenciar la participación de los alumnos en **los programas europeos SÓCRATES y LEONARDO** que ofrecen actualmente amplias posibilidades para intercambios, visitas de estudio y proyectos educativos conjuntos con centros de otros países. Es una pena no aprovechar esas posibilidades, pero para su conocimiento es imprescindible la formación del profesorado. Volvemos así a la primera de las opciones con la que iniciábamos este epígrafe. *En la formación de los profesores se esconde la llave que abre a los alumnos las puertas del futuro en Europa.*

EL VERDADERO RETO

Y terminamos este artículo donde lo comenzamos: en la globalización. Una verdadera educación europeísta no es aquella que se queda en el sentido de lo Europeo. Eso no sería europeísta, sería eurocentrista o, aún peor, euronacionalista. Y como cualquier nacionalismo excluyente, serviría de poco a unos ciudadanos que han de vivir en un contexto globalizado. Con ella se haría flaco favor a la aspiración de una educación cuyo pleno sentido se alcanza desde el servicio a la persona y, desde ésta, al conjunto de la Humanidad. En la educación debe primar el sentido de cooperación para la búsqueda del bien común de la especie, el esfuerzo por el bienestar del conjunto de todos y cada uno de los Seres Humanos. El verdadero europeísmo debe apoyarse en los sentimientos de lo más próximo para edificarse con pilares seguros y sólidos y debe alzarse por encima de las fronteras europeas para poder tener así una visión universalista (Valle: 2006). Ése es el verdadero sentido de la educación. Ése es el auténtico reto de una educación europeísta contemporánea.

REFERENCIAS CITADAS Y OTRAS OBRAS DE INTERÉS

- AA.VV. (2003). *La formación de europeos*. Actas del Simposio Internacional celebrado en Barcelona, entre los días 12 y 13 de abril de 2002. (Madrid, Academia Europea de Artes y Ciencias – Delegación española).
- Barea, M. (Dir.) (2003). *En los orígenes de la Unión Europea. Robert Schuman y Jean Monnet* (2ªed.). (Madrid, Asociación para la Investigación y la Docencia *Universitas* – Ediciones Encuentro).
- Díaz Muñoz, C. (1999). Dimensión Europea en la enseñanza, *Revista FERE* (413) (Madrid, FERE).
- King, A. y Schneider, B. (1992). *La primera revolución global* (Barcelona, Círculo de lectores).
- Mencía, E. (1996). *Educación cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo* (Madrid, Narcea).
- Valle, J.M. (1999). Por qué la Dimensión Europea en la enseñanza, *Revista FERE* (414) (Madrid, FERE).
- Valle, J.M (2006). *La Unión Europea y su política educativa* (Madrid, MEC). (En prensa).

NOTAS

¹ Existen materiales gratuitos que pueden conseguirse solicitándolos a la Oficina de la Comisión en España, sita en la C/ Castellana, nº 46, de Madrid.

² Existen ya editados algunos buenos ejemplos de materiales y juegos europeístas que, desde diferentes instituciones de la Unión quieren llegar a la población escolar (el juego “Europa” o los folletos divulgativos sobre los programas educativos europeos son buenos ejemplos). Pueden conseguirse solicitándolos a la Oficina de la Comisión en España, sita en la C/ Castellana, nº 46, de Madrid.



HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

Agustín de la Herrán1

Universidad Autónoma de Madrid

I. DIAGNÓSTICO

Un observador externo percibiría que la humanidad está fragmentada, porque se estructura sobre un sinnúmero de sistemas más o menos amplios cuyas metas primeras son sus propios intereses y rentabilidades. Esto define la ausencia de norte común que le caracteriza. Las personas se sienten más identificadas con la pieza del puzzle en que les ha tocado vivir, que con la totalidad que componen. Quizá la educación que se está desarrollando tenga algo que ver con esto. Las políticas nacionalistas (secesionistas o centralistas) e internacionalistas son parciales, y promueven una educación sesgada. No apuntan a ninguna clase de *superreforma* planetaria. La Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto. El resultado parece ser un gran deterioro externo e interno: un desarrollo desequilibrado, mal repartido y sin evolución que ha terminado con mucha humanidad. Por esto: “Al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (E. Morin, 1983).

Y es que, desde un punto de vista ecológico amplio, el ser humano no sabe lo que está haciendo (G. Bateson). Puede que se tome literalmente el “Caminate, no hay camino, se hace camino al andar” (A. Machado). “Pero hay brújula” (M. Fernández Pérez). El norte es la evolución posible, que no puede ser más que educativa, universal e independiente. El horizonte sí cuenta en Educación. Por tanto, para una Educación futura, cualquier identificación con un sistema de referencia acotado (autonómico, nacional o internacional) resulta limitada y contradictoria, en la medida en que su lema tácito es algo así como: *desde mí y para mí*. Desde estos cotos se tienden a definir e interpretar ideas aceptadas y amplias que se apropian y *parcializan*. Pero la Educación no es parcial, ni egocéntrica, ni lo ha sido nunca, porque lo que pretende es la

madurez de la persona y la ciudadanía universal, no su *enajenamiento interior*. Nosotros pensamos que la Educación no se traduce en otra cosa que en *evolución del ser humano*, o sea, en creciente *complejidad de conciencia* acompañada de reducción de *egocentrismo*, individual y colectivo. Todo estrechamiento, toda miopía avalada o pretendida no coincide con ningún fin de la Educación ni debiera someter el conocimiento de ningún educador. Los educadores y los científicos son los grandes tejedores del conocimiento. Si «Un investigador es alguien de talante universal» (M. Barbañad), ¿qué cabe decir de un educador profesional? La Educación, o es para la universalidad, o no es plenamente Educación.

Estamos en la *sociedad del acceso a la información*; no estamos en la *sociedad del conocimiento*. Formamos parte de la *sociedad del egocentrismo*; lejos queda la *sociedad de*

Marta: Teaching in the U.S.A.

Home Country: Spain
U.S.A. Placement: North Carolina
Professional Goal: Start an international pen-pal program
Personal Goal: Go camping in Yosemite National Park
How She Got Started: www.vifprogram.com



Hundreds of teachers like Marta have found opportunities for professional development by teaching in the U.S.A. You can, too. Oferta de empleo aprobada por la Dirección General de Emigración con el número IE/05. Los interesados en esta oferta cumplimentarán el cuestionario en línea disponible en la página web: www.vifprogram.com. Se garantiza la confidencialidad de la información aportada.





Pie de foto

la Educación; pero de la Educación de todos y con todos, y no sólo de los sistemas educativos. Se impone la necesidad de una Reforma Educativa Mundial e Independiente –antecedida en parte por las propuestas de Confucio, Comenio, Kant, Herder, Condorcet, Eucken, etc.- que nutra a la Familia, los Medios, la Política, la Religión, la Economía, la Justicia, el Ejército... Nuestra actitud es de totalidad, entendida como anhelo de evolución interior o conciencia generalizada. Podría identificarse con un proyecto de Educación para la Universalidad. La Educación para la Universalidad es para nosotros una Educación para la Evolución de la Conciencia, hoy un ámbito inédito de la Pedagogía, pero congruente con lo que desde la Educación se anhela.

II. SINGULARIDAD Y UNIVERSALIDAD

A los 5 años, aproximadamente, el niño suele ser capaz de formar dos conceptos esenciales para su madurez personal: la muerte y la humanidad, y de concebir a esta última como una entidad real más concreta y relevante que cualquiera de sus partes. O sea, el niño, que nace como un *ser no-parcial*, puede volver a ser *universal*. Tiene la capacidad de pensar en

global y actuar en local. Pero se le sustituye su potencia, que se la tiñe de un color distinto, más o menos deslumbrante, y se le identifica con *tribus, ismos* y sistemas egocéntricos de menor o mayor radio e historia. Lo que sí pierde, casi irreversiblemente, es el centro. El borreguismo cambia siempre el baricentro, por dualidad y sesgo. De este actuar se desprende, por ejemplo, que se reconozca que *el niño tenga derecho a un nombre y a una nacionalidad*² y a todos nos parezca muy normal que, a lo que tenga derecho, sea a una *limitación*, y no a la capacidad de trascender ese derecho limitante para poder considerarse *universal*, o sea, parcial y total a la vez.

No se trata de pretender que la *tribu-toda* eduque, sino de que la tribu entera *antes se eduque*, y que desde ese cultivo resulte la *desidentificación de su tribuidad* (o *ego-tribal*), para la *reidentificación en la Humanidad*, y aprenda a actuar no tanto *hacia sí*, sino *desde sí misma*, para la *posible evolución humana*. Obviamente, antes deberá redefinirse la propia Educación, hoy *vagón de cola* dual, y cambiarse desde su raíz, para que otra nueva Pedagogía de la Conciencia pueda motivar a otros poderes fácticos hacia un proyecto de unidad humana posible, más allá de himnos, banderas, logotipos, particiones e *ismos*.

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. Los sistemas educativos nacionales e internacionales deberían pretender superar su conciencia sistémica (egocéntrica) y pasar a transformarse en “sistemas maduros” (A. de Herrán, 2004). En este sentido recordamos a J. Delors et al. (1996) cuando decía: “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 [...] a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente” (p. 162). Previamente, estamos proponiendo: “la necesidad de trascender el concepto de ‘nación’ y de ‘nacionalidad’ a la hora de formar al profesorado de hoy y de mañana” (J.L. García Garrido, 1996, p. 37).

Con todo, si la universalidad es verdadera, incluirá los niveles de complejidad anteriores, so pena de ser *una dualidad más*. Así, la *identidad* -condición de salud social-, no se pierde, pero la *identificación* -dependencia, o sea, falta de autonomía, luego falta de madurez- se educa y suelta lastres, de modo que: “La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia” (Teilhard de Chardin). Insistimos en esto: el acceso (auto)educativo a la *universalidad* no requiere abandonar lo parcial. Desde la complejidad más enriquecida se hace posible acceder a todo lo que engloba y a sus combinaciones. Por lo tanto, a lo más complejo se aproxima lo más completo y capaz, que es lo menos parcial, lo más integrador, profundo, amplio, humano, y, en definitiva, lo más universal. Por esto decía Aristóteles que “no hay más ciencia que la de lo universal”, Pascal que: «Lo universal es siempre mejor», el físico N. Bohr que “la cuestión de la unidad del conocimiento está íntimamente vinculada a la prosecución de una com-

preensión universal, destinada a elevar la cultura humana”, o el crítico R. Young (1993) que “La universalización y la evolución coinciden” (p. 12). En esta tensión evolutiva, lo fragmentante resulta necesario para una construcción equilibrada más allá del ego. Pero, ¿y el dolor o la tristeza ligada a esa *desidentificación* de lo parcial? No más –decimos nosotros– que dejar atrás la suma o la calculadora para hacer uso del producto o el ordenador. Y es que los niveles de complejidad más avanzados realzan lo anterior, no lo relegan. Por tanto, siempre que se precise se sumará, verificándose incluso que, cuando se multiplique bien, se sumará mejor.

III. OTRAS PREMISAS DE UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

Idea de Educación. La Educación es la energía primera de la Humanidad, útil no sólo para *crecer*, sino para *repararse*. Su fin último es la evolución humana o complejidad de conciencia generalizada. Requiere superar el *confesionalismo* y el *laicismo* para llegar al *evolucionismo*, al que se llega si, además de desarraigar las doctrinas religiosas de la educación pública, se hace lo propio con los nacionalismos, los etnocentrismos y en general todas las identificaciones organizadas incapaces de evitar la inducción de *egos* y *narcisismos colectivos* a través de la enseñanza. Así pues, requiere aprender a interpretar la parcialidad definitoria de los *ismos*, así como el sentido y el modo de superarla, por la *desidentificación* y la *convergencia* que trae el conocimiento.

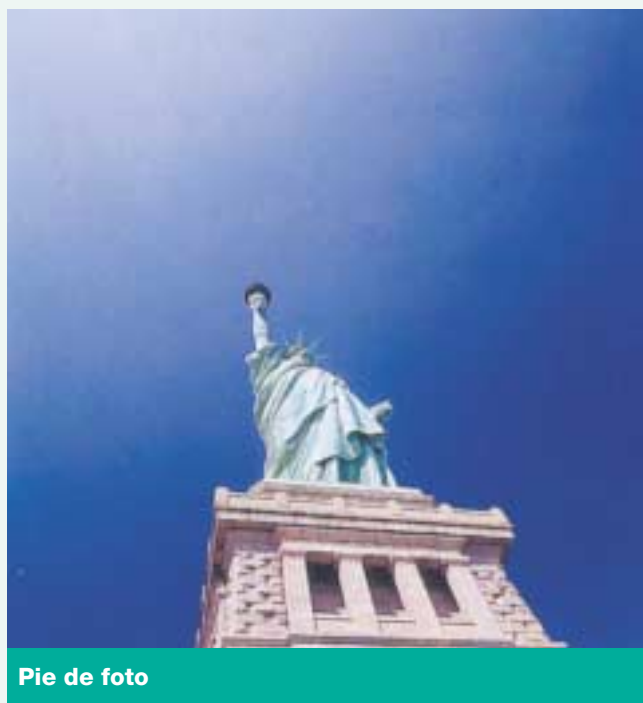
Accesos a la universalidad: A la universalidad se accede por dos caminos principales, no excluyentes: 1) *Externo*: Enseñar desde pequeños a los niños y jóvenes a colocar los propios intereses (de los sistemas parciales: personales, locales, comunitarios, nacionales, internacionales, etc.) en función de un vector más amplio, el de la *evolución humana*. Cuando los límites del entorno físico y emocional se amplían suficientemente, se desemboca en la *universalidad*. 2) *Interno*: Puede ser causa o consecuencia del y está ligado al *autococimiento*.

Más allá de la transversalidad: No toda necesidad social se demanda. Esto ocurre con varios *temas perennes* (temas radicales) cuya desembocadura natural es la Universalidad (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006): 1) El *ego(centrismo) humano*, como clave del *desempeoramiento* individual, grupal y social. 2) El *autococimiento*, como el más importante aprendizaje. 3) La *complejidad de la conciencia desde el conocimiento*, como enfoque para el desarrollo de la capacidad sobre la que radica la *evolución interior*. 4) La *evolución interior*, como consecuencia de la reducción de *ego* e incremento de *conciencia*. 5) La *humanidad*, como contenido del que es preciso hablar y pensar o, como diría Eucken, la *única realidad*. Es conveniente la consideración permanente y protagonista del concepto y el fenómeno de la humanidad, dentro de las reformas educativas parciales de cada sistema, históricamente *nacionalista*. Su finalidad sería que las personas, desde la primera infancia, puedan empezar a sentirse

más totalidad que parcialidad, más persona que etiqueta. Esto sólo será posible si aprenden a morir a sus identificaciones duales para renacer en lo universal. 6) La *convergencia y la cooperación no selectivas* (no-narcisistas), como actitudes sanas y superiores, de todo orden: personal, institucional, etc. 7) El *lenguaje universal* como *inversión* para el mejor aprovechamiento de la *energía humana*. A dos o tres generaciones vista, supondría ganancia en comprensión y en unidad, y el fin de los imperialismos lingüísticos actuales. 8) El *amor* como *conciencia* aplicada, y la *conciencia*, como *amor* aplicado. 9) El *prejuicio y el odio*, como lastres relacionados a soltar a través del conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común –y no sólo con *alianzas egocéntricas* y *defensivas*-. 10) La *duda*, como soporte más fiable del saber y aprendizaje orientado a un mejor uso de la razón. 11) La *muerte*, como clave de una más realista y consciente orientación y de la vida.

Formación del profesorado: La actual formación del profesorado es escasa y superficial. Proponemos un compromiso docente con la transformación social y el mejoramiento de la vida, comenzando por la innovación más importante: el cambio interior, desde la indagación y el incremento de *reflexividad*, obviamente más allá de la *investigación-acción*. Para ello proponemos profundizar en ella desde tres líneas de trabajo: el primero estaría hoy incompleto y los otros dos, inéditos (Herrán y González, 2002): 1) Formación técnica y crítica: temática, psicológica y didáctica. 2) Mala praxis técnica y de origen personal (25% y 75% de los errores habituales, respectivamente). 3) Madurez personal centrada en la conciencia, el autoconocimiento y la coherencia, o sea, “primero hacer las cosas y después hablar de ellas” (Confucio). Desde ahí, educar desde la *ejemplaridad*.

Otras orientaciones para la formación: 1) Desarrollo de



Pie de foto



didácticas fundamentadas en la idea de *ser completos para ser más, y a su vez para ser mejores*, en lugar del exclusivo *ser competentes para el bien-estar, y a su vez para ser felices* a que, en última instancia, se conduce a los educandos, teniendo en cuenta que ambas pretensiones son perfectamente compatibles. 2) Trabajo desde didácticas *negativas*, o sea, centradas en un *enfoque de lastres*, basado en capacidades con cuya pérdida se gana. 3) Hincapié en la responsabilidad inherente al hecho de existir, y el derecho-deber de contribuir constructivamente al mejoramiento de la vida. 4) Comprensión del significado esencial de toda conducta presente o ausente: nada de lo que se hace se pierde. Todo trasciende. Pero las ideas se aprovechan más cuando se está preparado para comprenderlas. 5) Aprender a manejar el sufrimiento: toda negatividad existencial tiende a transformarse en positividad esencial. 6) Aprender a amar (como causa y efecto de incremento de conciencia y de reducción de egocentrismo) y a contribuir al proceso creciente de *amorización* de la humanidad. 7) Aprender a perder el miedo a la muerte, por su significado en el marco dinámico de la evolución. Cada muerte es un paso hacia la noosferización o evolución humana en proceso de reconocimiento autoconsciente. Desde la evolución humana, entendida como el paso del ego parcial a la conciencia universal, la muerte cobra un sentido nuevo: pasa de ser un *epílogo* o un fin para mí y lo mío, a un *prólogo* para los demás, tanto más enriquecedor cuanto más y mejor hayamos *trascendido*. 8) Cultivo de la autoconciencia de *ser en y para la evolución*: “el hombre no es más que evolución que se hace consciente” (J. Huxley). 9) Aprender a pensar, actuar y promover la condición humana más allá de toda cualificación o calificación proporcionada por toda opción parcial que nos impida hacernos sentir *cooperadores-sin-más-y-sobre-todo*, en un proceso compartido y convergente de construcción no-fragmentada o universal del mundo. 10) Aprender a aprender del sentido de todo lo pasado, tomado como

referencia optimista para todo lo futuro, a modo de *deber de memoria* aplicada. 11) Aprender a tomar conciencia de la *universalidad a priori* de todo ser humano.

IV. EPÍLOGO Y PRÓLOGO

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 y los sistemas educativos 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 *qués* y los *porqués*. El presente, *cuál* y *cómo* está siendo el resultado. La respuesta al *para qué* se realiza supeditando pasado y presente al 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 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 de humanización posible*.

BIBLIOGRAFÍA

- 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.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). La muerte y su Didáctica en Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Universitas (en edición).

NOTAS

¹ Profesor titular de DOE de la Universidad Autónoma de Madrid. www.agustin.delaherran.com

² «Declaración Universal de los Derechos del Niño», proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.

³ Esta diferencia preposicional se nos antoja decisiva.