

Herrán, A. de la (2008). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los ismos. En J. Valle (Coord.), De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. ISBN: 978-84-691-7399-2. Puede pedirse a: <http://www.paralalibertad.org/>

**HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD:
MÁS ALLÁ DE LOS ISMOS
Agustín de la Herrán**

*¿Una flor caída
volviendo a la rama?
Era una mariposa
Moritake*

INTRODUCCIÓN

La ciencia genera conocimiento desde preguntas cuyas respuestas requieren datos y diseños adecuados. Pero la indagación, la relación inusual y la pregunta también constituyen una parte esencial del entramado científico, por lo que pudieran contribuir a sugerir aperturas, explicaciones, descripciones, enfoques y temas. En Pedagogía esto es particularmente importante, aun a riesgo de que las tesis puedan resultar desconcertantes o ser rechazadas.

Lo que aquí se propone es una síntesis condensada –quizá en exceso- del trabajo de indagación y construcción progresiva realizado por el autor en los últimos diecisiete años y que se refleja en una decena de libros y una treintena de conferencias realizadas en congresos internacionales. Su hilo argumental atraviesa tres bloques, cuya breve presentación quizá pueda servir de orientación interpretativa:

- a) El primero de ellos parte de un análisis social del ser humano, deteniéndose en su condición dual y fragmentaria, exterior e interior.
- b) El segundo la relaciona con la educación e identifica una serie de dificultades y posibilidades para que ésta pueda contribuir de un modo más eficiente a la evolución humana, más allá del desarrollo o el progreso.
- c) El tercero conceptúa la ‘educación para la universalidad’ como una posible alternativa pedagógica desde una educación redefinida.

La finalidad del autor es detenerse en temas y propuestas que ha constatado que laten en la conciencia de profesionales e investigadores con alto grado de desarrollo profesional, para distanciarnos de lo que desde la educación hacemos e intentar cuestionarlo con otra perspectiva discutible. Esta contribución propone redefinir alguna raíz de la formación, desde la que se orienta a la búsqueda o a la definición de una educación distinta. Se dirige a quienes relacionan su formación con su vida personal y profesional y la de otros. Partimos de una percepción optimista, crítica, radical, utópica, compleja y evolutiva de la realidad, y proponemos argumentos y andamiajes abiertos al debate para

un mejor futuro, en el que la formación del ser humano y todo lo relacionado con ella – principalmente la Pedagogía- se coloque en el centro y el eje de su transitar social.

Nuestra tesis general es triple: 1) Estamos funcionando mal cotidianamente, educativamente. 2) “Otra educación es posible”, como afirma M. Martín Bris. 3) Proponemos cómo puede desarrollarse esta posibilidad.

Hoy también necesitamos preguntarnos: ¿Qué estamos haciendo? En general estamos concentrados en pertrechar al excursionista o al escalador. Nos centramos en las provisiones, en el calzado, en la coordinación, en la fuerza, en dónde pisamos para no resbalar. Pero no nos planteamos cuestiones fundamentales de orientación o de solidez del suelo, ni pensamos suficientemente en quienes nos esperan en casa. ¿Qué dirán de nosotros dentro de 150 años? ¿Qué hemos hecho con lo que sabemos?

UN ANÁLISIS SOCIAL DEL SER HUMANO

Constituimos una noosfera (capa pensante que envuelve a la Tierra, según Teilhard de Chardin) caracterizada por un estado de conciencia parcial, etnocentrista, sesgado, promovido por una sociedad y una política escasamente cultivadas que han perdido el significado y sentido de su propia educación. Formamos parte de la sociedad del acceso a la información y el egocentrismo. No hemos iniciado el camino hacia una sociedad del afecto, ni del descondicionamiento. Siendo así, no es posible haber accedido a la sociedad del conocimiento. Muy lejos queda la sociedad de la conciencia o de la educación.

Algunas investigaciones afirman que la mitad de los adultos no ha alcanzado el estadio piagetiano de las operaciones formales, porque no pueden calcular, sin papel y lápiz, cuántos platos pueden confeccionarse con dos primeros, dos segundos y tres postres. Y esto nos asombra, porque no estamos de acuerdo. Hemos dicho en otras ocasiones que, si el egocentrismo es la dificultad para darse cuenta de que hay otros puntos de vista diferentes al propio y de que alguno de ellos puede ser mejor que el nuestro, lo que no hemos superado es el estadio preoperatorio. Se deduce de esto que no sólo estamos en una “sociedad adolescente” (E. Rojas, 1990), quizá sobre todo estemos en una sociedad infantilizada. Si el infantilismo adulto (personal y colectivo) es uno de los grandes retos inconfesables de la Educación, “¿Tiene sentido anhelar y aproximarnos a una Educación de la Conciencia o para la Universalidad?” “¡Desde luego y precisamente por eso!”, diremos. Porque sobre todo en Educación ‘lo ideal’ es una parte esencial de la realidad, por tanto una porción de la que también se ha de ocupar la Pedagogía y la Didáctica.

Como profesionales comprometidos con la formación, nuestra obligación es repensar la Educación y compartir de forma permanente nuestros descubrimientos e investigaciones, dudar de ella y seguir creciendo de forma conjunta. Hemos de concentrarnos en ser más y mejores personas, en emitir ‘voces’ y en no sólo en reproducir ‘ecos’. En todo caso, ser capaces de reconocer los ‘ecos’ como ‘ecos’. Si optamos por el camino fácil de la sola ‘cría’ de lo ‘creado’ por otros, estaremos quizá siendo sucedáneos de nosotros mismos. Siendo así, hay que cuidar lo que se dice tanto como evitar el silencio. No podemos cometer lo que J.A. Ortega (2007), en la línea de P. Freire, ha denominado comisión de “delito de silencio”. Para ello deben percibirse las necesidades sonoras: los conflictos y las injusticias, que nos llevan a luchar contra lo

visible-indeseable. Pero también se ha de ser sensible a las necesidades sordas, a los problemas subterráneos que, sin traducción en demanda de solución consciente y compartida, pueden estar nutriendo lo evidente. Nuestra propuesta tiene por desembocadura el anhelo de cambio real en tres planos: lo concreto, el paisaje exterior y el paisaje interior. Los tres referentes, como los meridianos, primero se distanciarán al recorrer el perímetro de nuestra comprensión para después fundirse en el corazón formativo de cada persona.

I DIAGNÓSTICO GENERAL: ESTAMOS EN LA SOCIEDAD DEL EGOCENTRISMO

A cien mil Km., un observador percibiría que la humanidad está fragmentada. Componemos un todo con demasiadas particiones, grietas, muros, distancias. Un mundo cuajado de ismos que nunca llegarán a ser istmos, aunque se conecten por Internet. El resultado general es un gran deterioro externo (social, colectivo) e interno (personal muy generalizado), traducible en un progreso mal repartido, desatención a la humanidad e inmadurez generalizada. Estas fuerzas han terminado con muchas vidas, proyectos nobles y con mucha humanidad a lo largo de la historia. Y con mucha vida de la propia humanidad. Esta muerte anticipada es lo que la impide nacer a su totalidad. 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). La vida humana se estructura sobre un sinnúmero de sistemas más o menos amplios, cuyas metas primeras son sus propios intereses, rentabilidad y eficacia. En cada persona identificada suele predominar la ‘conciencia sistémica’ de adoquín o de pieza del puzzle en que les ha tocado vivir. Los fragmentos son de toda índole, de todo contenido y de todo color¹. Este hecho social y personal define lo que hemos denominado ‘conciencia ordinaria’, y dibuja en la hipodermis de las sociedades -desde y en el condicionamiento de personas y colectivos- la ausencia de un norte de crecimiento global común.

La identificación normal con el propio sistema parcial tiene efectos que pasan por un fortalecimiento de una conciencia rentabilista, lo que asocia un apego a la eficacia, lo que precisa de una cierta insensibilidad hacia lo demás, 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, cooperación y convergencia más allá de lo propio, lo que incrementa el prejuicio, lo que evita la posibilidad de reidentificarse con unidades más amplias de un modo más generoso, situadas en una dimensión diferente o superior a “nuestra pequeña parcela de intereses”. Todos los sistemas tienden a creer que su posición es la acertada, y a sentir que son los demás quienes se encuentran en un error. Todos defienden su postura de un modo formalmente semejante -es lo que denominamos “paradoja del ismo perfecto” (A. de la Herrán, 1997, pp. 75 y ss.)-. ¡Y parece que casi todo el mundo está muy contento y hasta orgulloso, porque lo normal es considerar y valorar la propia partición (nacionalista, religiosa, política, cultural, deportiva, epistemológica...) como la más verdadera, importante o acertada! ¿Cómo podría ser de otra manera?

Posibilidades educativas

¹ Quizá en esto sí se ha avanzado: antes la realidad era en blanco y negro, ahora es en color. Dentro de un tiempo será holográfica, pero de seguir así no habrá cambiado esencialmente.

Hasta tal punto pervive ese relativo conformismo o normalidad que, por ejemplo, resulta raro que nos preguntemos en qué medida esta ausencia de universalidad, como sentimiento y proyecto social, ha de preocupar o ha de atenderse en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza o la formación de los profesores y alumnos, y en la concepción y uso de las TIC, con especial referencia a Internet. Y a nosotros lo que nos resulta inaudito es que a profesionales de la educación esto les pueda resultar desconcertante.

De hecho, alguien podría decir que la vida es así: limitada y para la limitación; que un interior polarizado a lo parcial y desmembrado es lo normal; que es algo tan extendido que pasa desapercibido; que pensar en otra cosa es ingenuo, utópico o propio de chalados; que el discurso de la conciencia de marcos y metas más amplios no es lo concreto, que ni siquiera debería considerarse como contexto o como anhelo, porque va mucho más allá de lo controlable, etc. ¡Abultado error -diremos-! Pues es precisamente ese indiferentismo, esa negación lo que debería motivar que la educación reaccione. Y para nosotros es tan extraño que esto no ocurra como que un viajero que toma un avión no lo haga para desplazarse a algún destino y por algún sentido.

Ahora bien, volvamos a la hipótesis del *estadio preoperatorio generalizado*: ¿se diferencia este comportamiento al de un conjunto de niños de cuatro años que corren detrás de una pelota, creyendo que los demás le acompañan, teniendo en cuenta que todos piensan lo mismo? Como consecuencia de este tipo de carreras, la Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto educativo, donde falla, por ausencia de conocimiento asociado a lo ideal, la motivación por el sentido universal. Ahora bien:

¿Qué hace la educación? ¿Qué podría hacer? ¿Hay posibilidades de intervención educativa? No muchas, si no reconoce el problema, si lo que ve no se percibe como reto. Lo primero es ver que esta normalidad incluye un mal funcionamiento, su naturaleza y su profunda relación con la formación. Y que la situación general define un contexto que es causa y debería ser objeto de transformación urgente y mantenida. No es que el pozo sea demasiado profundo; es que la cuerda es demasiado corta.

El agente divisor no es exterior sino molecular y estructural, porque está ligado a la práctica del egocentrismo desde la génesis y el desarrollo del 'pensamiento egocéntrico' y a la correspondiente forma de actuar de personas, instituciones y colectivos, cuyas prioridades suelen ceñirse a su pequeño espacio de intereses y acciones y su continua preeminencia relativa. El impulso compensador, a saber, el anhelo de convergencia o de unidad humana es lábil, apenas ocupa lugar en la conciencia ordinaria. Ahora bien, para este sentimiento de universalidad y anhelo de unidad, para la emergencia de una conciencia extraordinaria, para la imprescindible ausencia de estrechez de conciencia, ¿influye haber cursado el Bachillerato? ¿Pesa en algo ser universitario? ¿Los doctores ya han accedido a esto? ¿Y qué decir de los catedráticos de universidad? Como la respuesta es 'no', pareciera que la limitación de la conciencia no está muy asociada con los grados académicos o a los desempeños profesionales. Las más altas cotas de preparación académica no se corresponden siempre con la formación para el desarrollo de la persona, ni siquiera de un modo especial en quienes están comprometidos con la formación de otros. Por tanto, nos preguntamos urgentemente: ¿Qué estamos dejando de hacer en educación y en formación?

Cambiamos la perspectiva: Quizá la educación que se promueve tenga algo que ver con esto, porque sea para el estrechamiento de la conciencia. Las políticas educativas

locales, etnocentristas, nacionalistas (secesionistas o centralistas) e internacionalistas son parciales por definición, y promueven una educación sesgada, si bien su diámetro puede ser mayor o menor. Ahora el referente real, el más relevante no es nuestro Estado, sino su marco internacional cercano, según cada país: Europa, Latinoamérica, África... Pero, en todos, su parcialidad sigue taponando otras posibilidades más complejas, por ejemplo, una Humanidad que evoluciona y coopera en un planeta todavía azul y verde. Del mismo modo, podemos asegurar que la operación 'sustracción' es inferior lógicamente a la operación 'cociente'. Pero el problema que abordamos no es cuestión sólo ni sobre todo de políticas educativas, sino de 'pensamiento egocéntrico' generalizado y de una eventual educación de la conciencia.

Aproximación al constructo 'pensamiento egocéntrico': justificación

Ha dicho E. Rojas (2004): "Se tambalean los puntos de referencia y emerge una nueva perplejidad: es la revolución del desconcierto y del pensamiento débil" (p. 20). Este constructo intuido por tantos se puede precisar, a nuestro juicio. Desde otro punto de vista, reflexiona M. Riesco (2007): "No sé si estamos en una sociedad de razón débil o de razón oculta..." (Comunicación personal). Lo que casi podemos asegurar es que no nutrimos bien ni suficientemente la razón culta (cultivada, educada), y ella tiene bastante que ver con lo que hacemos. Si todo callejón sin salida tiene una salida, la de éste es la nutrición y el cultivo de la razón desde y hacia una educación para la complejidad y la evolución de la conciencia, tras una previa identificación y análisis de sus lastres. La cuerda que los mantiene ensartados es lo que queremos señalar con este nombre un tanto descriptivo de 'pensamiento egocéntrico'. En A. de la Herrán y J.L. Villena (2006) definíamos 'pensamiento egocéntrico' como "raciocinio ajeno (causado en y por otros), dependiente, competitivo, desde y para mi sistema, rentabilista, superficial, impulsivo, inminentista, exento de lógica o con lógica dual, inmaduro, desconocedor o no fundamentado, parcial, sesgado...". Es decir, como el de personas y colectivos cuyo desarrollo es escaso, y que es una forma de razón inmadura, superficial, programada colectivamente, previsible, dual, que fluye desde y para el propio interés y que valora la realidad de un modo sesgado y desigual según se entienda como propia o afín, o como ajena o concursante.

Cuando el egocentrismo (principal característica de la inmadurez personal y social) se refracta en la razón, produce "conocimientos sesgados" (A. de la Herrán, 1997), que pueden adoptar formas diversas: Creencias, generalizaciones, predisposiciones, prejuicios, convencionalismos, etc. Normalmente los conocimientos sesgados, o mejor dicho, el sesgo de los conocimientos pasa desapercibido hasta por la educación, y en consecuencia no le interesa plantearse ninguna clase de reflexión formativa. Están difundidos globalmente, y pueden potenciar desde lo local, el egocentrismo de los sistemas particulares y de las personas identificadas con ellos. Ésta es un poco la normalidad, el agua del estanque educativo. La educación, al ser 'localista y etnocentrista', no parece darse cuenta de lo que está aceptando y favoreciendo, de lo que está dejando de hacer y construir, y de lo que podría anhelar y promover, si y sólo si profundizara un poco más en la razón de ser emanada de su propia naturaleza.

En Medicina, si un tratamiento no cura o produce algún efecto secundario indeseable, se retira y se cambia. En Educación, si lo que hacemos deforma o sesga en algún grado, se prosigue, porque no se reconoce. Y a veces se refuerza o se redobla. Será porque no evaluamos bien o porque nuestro 'ego' sistémico o profesional nos delata. Como dice el viejo proverbio, "A veces el problema no es que el pozo sea demasiado profundo, es

que la cuerda es demasiado corta”, porque ni la Pedagogía española se ha desarrollado lo suficiente, ni la confianza en ella es la que se necesita. Y, globalmente, lo que se hace desde los sistemas educativos y desde edades muy tempranas se acomete corre el riesgo de no ser plenamente formador, porque no se trabaja ni se pretende la universalidad. Lo que no es ‘para la universalidad’ es para la parcialidad. Y lo que es para la parcialidad no es plenamente formativo. ¿Por qué no dar el salto hacia lo plenamente formativo, a la educación de y para la universalidad?

- a) Una razón pudiera ser que “no toda necesidad educativa social se reconoce y por tanto se demanda” (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). A diferencia de en Medicina, en Educación quien parece responsable de dictar al profesional lo que tiene que enseñar y lo que se tiene que aprender son las Administraciones (política, editorial, investigadora, postrera, mediática) (A. de la Herrán, 1993) y los usuarios (sectores sociales, poderes fácticos, etc.). Como consecuencia, la educación trabaja casi sólo a demanda, sobre lo visible y sobre lo calificado como urgente, que suele ofrecerse a la escuela ‘ya pensado o digerido por otros’. Y esto es objetivamente raro, entre otras razones porque: 1) Pareciera que los profesionales (de la escuela, de la universidad, de la investigación...) no tuviesen nada que decir. 2) No se reconoce una de las funciones básicas de la universidad: informar críticamente a la sociedad para su provisión actualizada de conocimiento en las diferentes áreas del saber. En consecuencia, no busca ni escucha al sector a priori mejor preparado para aprender, razonar y contrastar. La principal fuente, en efecto, no es el conocimiento, sino el interés, que llama a sus instrumentos, y entre ellos la política sesgada. Al encontrarse la política en una fase inmadura o egocéntrica (A. de la Herrán, 2004b, 2004c), no se promueve con sinceridad la duda, y menos un transcurso evolutivo que mire más allá de las opciones parciales.
- b) Otra posibilidad es que no se vea. Y esta falta de percepción puede ser por dos grandes razones: 1) Porque el asunto es radical –que lo es-, y por tanto está tapado. Pero las raíces tienen todo que ver con el ser, son su zona más vital. Las reparaciones de las hojas y las flores a veces son asuntos radicales o profundos, de gran alcance. 2) Porque, aunque se tiene delante, lo visible no se interpreta. Es decir, que no se es consciente de ello, y por tanto no se piensa en ello. Si esta fuera válido, que también lo sospechamos, no tendríamos más que apelar a A. Szent-Györgyi, E. Schrödinger o W. Heisenberg, para decir que se trata de pensar lo que otros no han pensado sobre lo que todos ven. Como estamos en Pedagogía, y no en Física, en un segundo momento se trataría de relacionar esa percepción con la formación, para vincular cambio interior y cambio exterior de todos y contribuir desde ese cambio a la mejora social.
- c) Otra tercera posibilidad es que no se quiera ver ni actualizar, o bien que se perciba y que se mire para otro lado. Lo que ocurre es que entonces estaríamos en el umbral de la dejación, la irresponsabilidad, el indiferentismo o la manipulación. En ocasiones, también en Medicina se incurre en este error. Pero los aplazamientos se pueden traducir en riesgos. Y cuando el dolor de muelas –u otro dolor de peor pronóstico- se hace insoportable, los tratamientos tienen que ser más contundentes, y traen más sufrimiento. Cuando esto pasa, el miedo al dentista muta en la imperiosa necesidad de profesional. Podría ser tarde, la infección estar muy avanzada y perder la muela. Por esto la sociedad sobre todo se acuerda de la educación tras las grandes contiendas mundiales.

En todos los casos, el camino más lógico es el discernimiento y el diálogo –sobre todo para un ámbito o constructo en elaboración como es el pensamiento egocéntrico, que creemos está en la raíz misma de todo lo anterior.

Aproximación al constructo ‘pensamiento egocéntrico’: análisis

Demostremos un giro hacia el análisis de su causa probable. “Somos lo que conocemos y manifestamos lo que somos” (F.E. González Jiménez, 2008). El hecho es que se han conseguido extraordinarios logros exteriores, pero, en general, hemos desembocado en un llamativo estado de pobreza interior, del que se desprenden frutos dulces y amargos. Si “todas nuestras acciones se basan en el pensamiento” (J. Krishnamurti, 1982), deducimos que *no se piensa bien*, que comprendemos mal –ignoramos también hasta qué punto-, y que lo que se cosecha es consecuencia de este mal pensar. Desarrollamos la hipótesis de que *‘si la vida es un desastre a nivel global, quizá sea porque no tenemos bien educada la razón, y a lo mejor por ello la utilizamos mal’*. Algunos trabajamos desde varios años desde la posibilidad de que la problemática social y su esperanza de solución tengan una naturaleza educativa. Y de que sus emergencias deriven del mal uso que del pensamiento se hace. Ahora bien, si el gran problema social es a la postre un problema de pensamiento, será que también afecta a profesores, sistemas educativos, colectivos y por ende a la propia educación.

¿Por qué? Porque los profesores están comprometidos con la formación propia y de los otros. Y se forma desde y para el conocimiento. Si existe unanimidad en que el razonamiento propio y la capacidad de dirigir la propia vida desde una suficiente capacidad de soberanía personal –entiéndase como ‘razón fuerte’- es una finalidad ineludible del proceso formativo, su larga y no siempre recorrida antesala podría ser objeto de investigación de la Didáctica de indudable interés.

Lo que proponemos además es dar la vuelta al enfoque: percibir el pensamiento maduro o fuerte también desde su contrario, un eventual pensamiento egocéntrico o débil. Hasta ahora no se había hecho desde la Didáctica un planteamiento similar, por lo que ignoramos si algún día se entenderá acertado. Pero históricamente no trata de nada nuevo, ya que está en el cimiento de la Educación Oriental, eso sí, muy poco conocida en nuestros contextos occidentales. Además, mirado desde la naturaleza, no es tan raro: la salud depende tanto de la nutrición a través de la dieta como de la eliminación a través del intestino grueso.

Así pues, proponemos que la Educación de la Razón desde la Didáctica abarque la dialéctica ‘pensamiento egocéntrico-pensamiento maduro’ y ‘descondicionamiento-madurez personal-autorrealización-autoconocimiento-educación para la universalidad’, que además están en la base del problema de la ética y por ende del conocimiento. Tienen mucho que ver con lo que tratamos contribuciones educativas de infinidad de autores: Buda, Kant, Martí, Eucken, Teilhard de Chardin, Einstein, Krishnamurti, Blay o Mayor Zaragoza, etc.

El ‘pensamiento egocéntrico’ es un constructo actualmente en proceso de investigación en el Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Incluiría dos clases de manifestaciones interrelacionadas: a) Pensamiento inmaduro o débil, y b) Pensamiento sesgado o parcial:

I DIMENSIÓN VERTICAL: PENSAMIENTO INMADURO O DÉBIL	
Indicadores	
1) DESBORDAMIENTO EMOCIONAL	Observaciones Impulsividad, impaciencia Inmediatismo, cortoplacismo Precipitación Vagancia, pereza Darse por aludido, sentirse herido Causas de todo lo negativo fuera, de otros y por causa de otros. Y causas de lo positivo dentro, aún sin razón. Énfasis sobre derechos y evitación de los deberes Crítica sin alternativas Tendencia a echar las culpas fuera Necesidad de terminar las razones, prurito de quedar por encima, de decir la última palabra Miedo Prisa Empatía disminuida
2) SUPERFICIALIDAD	Pensamiento estereotipado, sobre contenidos frecuentes Ramplonería Intereses vulgares, altamente recurrentes (<i>macdonalización, hamburguesamiento</i> intelectual), Interés principal por lo trivial, lo entretenido, lo morboso, lo emocionalmente atrayente, lo ocioso Argumentos con base en la ocurrencia Argumentos con base en la apariencia o en indicios Argumentos con base en suposiciones o en prejuicios Argumentos con base en prejuicios Práctica de la generalización falsa Argumentación sin fundamento Interés polarizado a lo 'práctico' Argumentación para la continuidad de la vida actual Razones construidas desde contenidos (objetales y de otros), no desde conocimiento Dificultad para desarrollar una razón orientada al cambio Dificultad para valorar como práctica la fundamentación del conocimiento Dificultad para dudar de sus seguridades y profundizar en asuntos relativos a la/su propia evolución, etc. Dificultad para integrar la ética en la propia razón Dificultad para integrar la muerte en la propia razón Dificultad para interiorizarse, indagarse y autocuestionarse Dificultad para el autoconocimiento
3) DIFICULTAD PARA LA AUTOEVALUACIÓN:	Autoobservación disminuida Autoobservación sesgada Autoobservación inexistente Fobia o rechazo al autoanálisis Dificultad para reconocer que no se sabe lo que no se sabe

PENSAMIENTO EGOCÉNTRICO	
II DIMENSIÓN HORIZONTAL: PENSAMIENTO ÚNICO, PROGRAMA MENTAL COMPARTIDO O RAZONAMIENTO PARCIAL	
Indicadores	
1) HACIA EL PROPIO SISTEMA	Observaciones Sistema de pensamiento originado fuera de la persona (ajeno) e inoculado Pensamiento estandarizado, uniforme, apersonal, predecible, previsible Importancia del ritos Razón condicionada desde 'entradas' (prejuicios,

	<p>generalizaciones y predisposiciones) compartidas, proporcionadas por el sistema</p> <p>Creatividad condicionada y disminuida</p>
2) SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN DEL PROPIO SISTEMA	
	<p>Dificultad para distanciarse y observar al propio sistema como 'uno entre varios' o ecuanímente</p> <p>Dificultad para darse cuenta de que lo que se sabe y se maneja desde el sistema es una parte del todo, y no el todo ni lo mejor del todo</p> <p>Práctica de la autoevaluación autocomplaciente¹ del propio sistema</p> <p>Rechazo a la reflexión, a la refutación de las propias ideas o miedo a la crisis</p> <p>Evitación del contraste de ideas, de argumentos, al desarrollo del espíritu científico, a la consideración de propuestas arriesgadas, contrarias o distintas a la propia que quizá puedan ser mejores, más complejas o con superior capacidad explicativa.</p> <p>Dificultad para cuestionar (evaluar y dudar) el propio programa mental compartido</p> <p>Dificultad para rectificar lo percibido</p> <p>Dificultad para apreciar o reconocer el valor de otras personas, bien por pertenecer al propio sistema, bien por pertenecer a un sistema ajeno,</p> <p>Dificultad para atribuir rol o conocimiento a un miembro de otro 'ismo' y aprender del otro, desaparición de los demás en el propio discurso, etc.</p> <p>Dificultad para descubrir maestros provisionales ajenos al sistema</p> <p>Práctica de comportamientos lamentables: disculpas injustificables, tratos de favor, injusticias comparativas, consentimientos gratuitos, lealtades erróneas, etc.</p>
3) SOBRE LA RENTABILIDAD DEL PROPIO SISTEMA	
	<p>Énfasis en los resultados</p> <p>Interpretación de los resultados como lo que favorece el propio interés y lo entendido como propio o como afín</p> <p>Identificación entre rentabilidad y eficacia</p>
4) HACIA SISTEMAS O COMUNIDADES AFINES O ACEPTADAS	
	<p>Tendencia a asimilar como buenas ideas ajenas</p> <p>Argumentos sobre tesis arropadas por afines</p> <p>Tendencia a la constitución de círculos (invisibles o descarados) de honda motivación narcisista, homeostática, conservadora, quietista</p> <p>Preferencia por las autovías trazadas por el propio sistema o por otros afines</p> <p>Colaboración interesada o si favorece el propio sistema</p> <p>Solidaridad restringida a afines</p> <p>Predominio de la valoración del sistema de referencia del comunicador sobre su contenido comunicado</p>
5) HACIA SISTEMAS O COMUNIDADES	

¹ La autoevaluación autocomplaciente es una forma de autoevaluación inmadura. Se realiza para la homeostasis, o sea, para la continuación en el mismo estado, y no para la mejora, con lo que es profundamente contradictoria. Por ello la consideramos 'preautoevaluación'. Ante todo, anhela el no-cambio. Se basa en la percepción previamente (prejuzadamente) aceptada de la propia imagen de un sistema (persona, institución, colectivo, etc.), con frecuencia desde la exacerbación de todos aquellos puntos fuertes que, descontextuados, podrían ser aceptados por la mayoría que importa. El incremento de su intensidad y exceso a la postre incrementa el ego, que a su vez, por mor de la falta de autoconciencia asociada, reclamará más y más sesgo en su mismo sentido y determinará conductas posteriores.

CONCURSANTES	
	<p>Dificultad para asimilar como buenas ideas ajenas</p> <p>Dificultad para sentir y pensar en los demás como se siente y piensa de puertas para adentro</p> <p>Dificultad para converger con otros programas mentales de un sesgo distinto</p> <p>Dificultad para sintetizar los intereses del propio sistema con los de otros diversos</p> <p>Dificultad para colocar los intereses propios en función de otros más generales o de un proyecto global que le supera</p>
6) SOBRE LA VALORACIÓN DE LO EXTERIOR	
	<p>Tendencia a la valoración superficial desde indicios aislados y sesgados</p> <p>Tendencia a la valoración polar (bueno-malo, afín-contrario, etc.)</p> <p>Interpretación extrema de innovaciones y productos (admirativa-intolerante)</p> <p>Discurso centrado en los efectos y en lo visible</p> <p>Tendencia a no establecer relaciones orientadas a la síntesis entre exterior-interior, superficial-profundo, propio-ajeno, realidad-mejora posible</p>

Aproximación al constructo ‘pensamiento maduro’ o ‘fuerte’: análisis

Frente a ello, definimos “pensamiento maduro o “pensamiento fuerte” como: “Razón autónoma, creativa, reflexiva, dudosa (Russell), autocrítica, humilde, consciente, sensible, generosa, cooperativa, humanista, ética (resultante de buen pensar), universal, fundada en conocimiento, educativa, desarrollada desde una lógica-dialéctica, causa y consecuencia de madurez personal” (A. de la Herrán y J.L. Villena, 2006). O sea, aquel propio de personas y colectivos con un alto grado de desarrollo interior. Compone una mente centrada en lo que está haciendo y en un proyecto personal orientado a su crecimiento personal y/o a la mejora social, más allá del propio egocentrismo individual o colectivo. Quedaría bien descrito por los siguientes rasgos:

PENSAMIENTO FUERTE O MADURO
PENSAMIENTO PROPIO O RAZONAMIENTO CONSCIENTE
Observaciones
<p>Orientado a la propia formación (estudio, creatividad, conciencia, autoconocimiento, universalidad)</p> <p>Apoyado en un trabajo personal de descondicionamiento (J. Krishnamurti, A. Blay) orientado al descubrimiento de la verdadera identidad</p> <p>Apoyado en una motivación de amor a la profesión y compromiso con el trabajo, una voluntad formativa y en hábitos de trabajo personal y productivo voluntariamente organizados. Potenciador de la capacidad de trabajo, la dedicación y la realización de la obra bien hecha</p> <p>Apoyado en el conocimiento ajeno, abierto a la complejidad de fuentes y relaciones diacrónicas (pasado, historia), sincrónicas (presente, ciencia), futuras (evolución) e interiores (autoconocimiento, conciencia).</p> <p>Receptivo a proyectos superadores, lógicamente más universales que los propios y comprometido con ellos</p> <p>Original, crítico, creativo, flexible y en irreversible evolución. Con preferencia por los vericuetos, sin renunciar a las autopistas</p>

Prudente, dedicado, humilde y coherente: capaz de analizarse, rectificar, corregirse, repararse, desempeñarse y mejorar, comprometido, fiable

Autoevaluativo y sereno, no sólo de sí sino del propio sistema de referencia¹.

Con dos nortes o dos desembocaduras: la evolución personal durante toda la vida y la mejora social y de la vida

El condicionamiento personal y social como reto educativo

Además de ser el único ser vivo conocido que se aniquila, es el único capaz de reflexionar sobre su ecosistema y que, a la vez, no lo reconoce como tal. En la antigua China existía una expresión: 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). ¿Es de aplicación este concepto hoy? ¿Tendría la formación o la Didáctica algo que decir de esto?

La persona identificada y condicionada somos todos. Las perspectivas duales, parciales, son absolutamente predominantes. Ésta es la realidad de partida, la línea base. Vivimos identificados con muchas categorías a la vez, y condicionados por ellas. Ese condicionamiento puede desarrollarse con contenidos muy distintos y ser de intensidad variable. Decía J. Krishnamurti en 1982:

No podemos argumentar que no estamos condicionados; lo estamos, religiosamente, políticamente, geográficamente. Hasta que no estemos libres del condicionamiento, libres de las actividades del pensar que crea los grandes problemas, esos problemas no podrán ser resueltos. Se necesita un instrumento nuevo para resolver los problemas humanos. [...] cada uno ha de descubrirlo por sí mismo. [...] tenemos que vivir inteligentemente, dichosamente; pero, al parecer, eso no es posible porque estamos condicionados. Este condicionamiento es como el de una computadora: estamos programados. [...] el cerebro se ha condicionado, a causa de ese programa, como una computadora. Así que nuestros cerebros están profundamente condicionados, y nos preguntamos si es de algún modo posible librarse de ese condicionamiento. A menos que estemos total, completamente libres de esa limitación, no tiene sentido el mero inquirir o averiguar en qué consiste ese nuevo instrumento que no es el pensar (J. Krishnamurti, 2002).

A. Blay (2006) lo concreta con gran sencillez: “Cada uno está hipnotizado ahora con unas ideas y ése es el límite” (p. 70):

La repetición no desarrolla, simplemente fortalece más la repetición, graba más profundamente lo que se repite. Solamente se puede desarrollar y crecer cuando uno está fuera de todo condicionamiento, cuando uno se siente libre, y libre quiere decir liberado de condicionamientos (p. 71).

O sea, en primera instancia, sólo podremos arreglar un motor mal montado desmontando las piezas e incorporando, en su caso, otras nuevas. Para ello antes hay

¹ Es una forma de autoevaluación madura, sí y sólo si desde el conocimiento se orienta a la rectificación, la reparación (reconstrucción) o el cambio. El incremento de su intensidad y exceso mina la autoestima y puede favorecer un substrato de complejo, desde los cuales condicionar percepciones y comportamientos futuros.

que distanciarse para conocer. Las perspectivas parciales impiden comprender globalmente. Favorecen el conocimiento fragmentario o sesgado, desde malos usos de la razón entre los que identificamos algunos hábitos, muy empleados para adoctrinamiento y la manipulación (A. de la Herrán, 1997), para que las personas respondan de un modo compulsivo, y por tanto, no de un modo libre:

- a) Asociaciones condicionadas por “condicionamiento clásico” (I. Paulov). Por ejemplo, cualquier proyecto deseable y Dios.
- b) Interpretaciones de la parte por el todo. Por ejemplo, “América” por “EE.UU. de Norteamérica”.
- c) Apropiaciones del todo o de lo generalmente aceptado en nombre de la parte. Por ejemplo, “Dios” por el dios de cualquier religión.
- d) Asimilaciones del todo a una categoría (parte o sesgo) egocéntrica con la que se está identificado. Por ejemplo, “descubrimiento” por “genocidio” o “guerra” por “invasión”.
- e) Formación reactiva o cinismo: Es cuando un sistema egocéntrico condicionante tacha de doctrinario a otro que también lo es, y que en definitiva le hace una molesta competencia. A este proceder Anna Freud lo llamó ‘formación reactiva’, pero cuando es consciente puede llamarse *cinismo*.

La escena de los tres ciegos palpando un elefante retrata metafórica y exactamente el acontecer humano. Además, “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). Todo parece indicar que, a esta época de globalización y de ausencia de norte, el apego a lo cercano y la hipertrofia de lo local se intensifican. Es lo que hemos llamado en A. de la Herrán y J. Muñoz (2002) el ‘efecto de Arquímedes’ aplicado a la dialéctica localismo-globalidad. Por ejemplo, mientras que España se integra en Europa, el etnocentrismo localista de los jóvenes se acrecienta, según se desprende del estudio “Informe de Juventud 2000”, del Instituto de la Juventud. Por otro lado, F. Rubia Vila (2003) ha señalado que el narcisismo del ser humano puede ir en aumento, porque cada vez nos estamos encerrando más y más en nosotros (personal y colectivamente), y esto puede tener repercusiones orgánicas a un nivel cerebral. Parece que el cerebro se desarrolla más hacia adentro que hacia fuera. Observaciones como éstas deberían tener algo que ver con una inexistente Neurodidáctica. Es una lástima que no se incorporen indicadores del ‘grado de condicionamiento etnocéntrico’, percibido como ‘lastre para la formación’, para informes tipo Pisa. ¡Pero con seguridad se incorporará en los currícula y se acabará valorando en el futuro!

Causas de los condicionamientos

¿Cuáles son las causas de los condicionamientos (nacionales, religiosos, científicos, culturales, deportivos, económicos, tecnológicos, profesionales, educativos...)? En un primer momento podemos reconocer varias no excluyentes:

- a) *Inercias desde la Historia o las tradiciones*: Por ejemplo, en el caso de los nacionalismos, datan de los siglos XVIII y XIX. Confirman su condición de “pasado en el presente” (A. de la Herrán, y J. Muñoz Díez, 2002). De ellos se desprende la raíz o tradición histórico-nacionalista de los sistemas educativos, cuya obvia inercia es la parcialidad y el interés desde y para el propio sistema y Estado. En la medida

en que esa raíz nacionalista se ha desarrollado tanto, no es hora de cambiarla de tiesto, sino de trasplantarla a la naturaleza.

- b) *Identificación con opciones parciales y sesgadas*, especialmente con aquellas que generan un vacío que sólo ellas aseguran poder volver a llenar. A su vez, ese vacío inducido desde la dinámica del termostato, se transforma en causa de *pensamiento egocéntrico* (previsible, apersonal, vulgar y generalizado), que reclama más y más parcialidad, que sacia tanto como nutre mal. Este ciclo plano puede ser reconocido por la Pedagogía, desde la que se puede intentar mutar en apertura espiral y evolutiva. Ahora bien, no todos están de acuerdo con la idea de que los ‘ismos’ – pensemos por ejemplo en el nacionalismo- son parte del ‘exterior del interior’ de la persona. ¿Cómo saber si el nacionalismo, el patriotismo u otro ‘ismo’ forman parte de la identidad ‘esencial’ o componen la ‘corteza del ser’? Bastaría con viajar solo a un lugar del mundo en el que el nacionalismo o ese ‘ismo’ apenas importase. A los pocos días, semanas o meses, la atribución de relevancia a ese condicionamiento o autoconvencimiento se minimizaría espontánea, automáticamente, hasta la disolución residual. La otra posibilidad sería la ‘conversión’ de los profanos. En cualquiera de los dos casos se desprendería que se trata de un factor del todo coyuntural –en un sentido o en otro-, luego de un añadido. Al ser un añadido, no forma parte de lo esencial o del ‘interior del interior’ al ser humano. El ser humano pierde de vista su identidad esencial donde sobran tribus y falta humanidad.
- c) *No asunción del factor ‘casualidad’*: Los sistemas de pertenencia y de identificación nada tienen que ver con nuestro ser esencial. Son exteriores o ‘añadidos’ al ser. Parecen ser del todo casuales, aleatorios, porque podríamos haber nacido en otra parte y habernos condicionado con otros contenidos y de otras maneras. [Algunos, como J.L. Coll (1976) discrepan de esto: “Soy tan buen patriota que si hubiera nacido en otra nación también la amaría” p. 203].
- d) *Poderosa influencia de los medios de comunicación*: Los medios atienden sobre todo conocimiento superficial y están altamente sesgados. Como el equilibrista que hace girar los platos, ‘dan cuerda a todo lo que tocan’ para informar, entretener, vender, influir..., pero no para formar. Tienden a hacerlo superficial y sesgadamente. Son por tanto el cauce de circulación mayor de ‘pensamiento egocéntrico’. Normalmente no profundiza y no compensa. Actualmente los medios de comunicación no pueden corregir el sesgo nacionalista y sesgado desde su raíz, porque al ser la normalidad nacionalista, perdería audiencia (criterio cuantitativo y ciego), porque dejarían de reproducir o dar cuerda a la melodía del sistema, y sería insoportable para las mentalidades sesgadas. Hoy los medios llegan, eso sí, a denunciar cuestiones superficiales, periféricas, como por ejemplo el juego sucio. Pero incluso al hacerlo lo hacen de forma diferente según lo cometa el afín o el otro. Ni se han planteado el daño que pueden producir esta normalidad en la deformación de la persona, ni interiorizan ninguna clase de rol formativo. En gran medida, esto se debe a que no cuentan con la voluntad o motivación educativa necesaria, desde la que fundamentar orientaciones menos parciales o más complejas, ni con un referente de Educación para la Universalidad (A. de la Herrán, y J. Muñoz Díez, 2002) aplicable a su desarrollo.
- e) *El indiferentismo de muchos*, siendo de especial preocupación el de los alumnos y el de los profesores. Como señala F. Mayor Zaragoza (2003):

No hay peor diagnóstico que éste, porque la indiferencia es un indicador de pérdida de entusiasmo, de pérdida de pasión o de profesionalidad disminuida. La indiferencia hace a la gente dócil, silenciosa y manejable. Y es preciso prever lo imprevisible y seguir cultivando el conocimiento. Como dijo Massip: “Los horrores volverán y nos encontrarán instalados y dóciles”.

Es tan grave este indiferentismo en los profesores como el que tuviera un profesional de la Sanidad por la salud de sus pacientes o un arquitecto por la seguridad de una construcción.

- f) *Inexistencia de una Educación para el Autoconocimiento:* El autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento. Pero el predominante pensamiento débil o egocéntrico es cortical, exteriorizante, superficial, rechaza profundizar, le repugna autocuestionarse o dudar de sus seguridades, y cuando lo hace, tiende a rebotar, porque sus recursos (generalizaciones, prejuicios, estereotipos, etiquetas, simplificaciones, respuestas...) están llenos de aire y flotan. De ahí el conflicto. En consecuencia, el núcleo de la indagación y su principal aprendizaje formativo es el autoconocimiento, cuyo aprendizaje queda generalmente inédito durante toda la vida, por confundirse con ‘autoanálisis’ y otras versiones que responden a lo que la persona es sólo existencialmente, pero no esencial o profundamente.
- g) *Desconocimiento de la metodología de trabajo personal:* Nuestra educación salta de la “Kalokagathia” de la Grecia Clásica a la educación armónica de Pestalozzi, y desde ella ha continuado a nuestros días. En los mejores casos, desde la mística occidental se nos ha dicho que hay que ‘despertar’, pero no nos han explicado cómo. La claridad metodológica había llegado mucho antes, desde la vía del Oriente, que dio respuesta al “Ilega a ser lo que eres” (Píndaro) del Siglo de Platino (VI a.n.e.), del Renacimiento, del Siglo de las Luces, específicamente del Idealismo alemán o de los herederos del Mahabaratha: Aurobindo, Ramana Maharshi, Krishnamurti, Blay, etc. Hoy este “Ilegar a ser lo que en el fondo somos” no se relaciona con la educación. Y el hecho es que nos pasamos la vida creyendo que somos quienes esencialmente no somos. De ahí la paradoja educativa: la omnipresencia de la dualidad básica y su superación como **reto principal** de la educación. Lo dice con claridad A. Blay (2006): “Estamos funcionando mal” (p. 111). Por tanto, es previsible que la formación occidental se fertilice y centre con este enfoque complementario con la meditación, en cualquiera de sus variantes.

Los ismos como fuentes de condicionamiento

Ante lo anterior, debemos detenernos un momento en el papel que respecto a las identificaciones suelen jugar los ‘ismos’. Estamos de acuerdo con A. Blay (2006) en que los miedos nacen de un apego que no se ha elaborado: “Los miedos suelen ser todos ellos un apego, una adhesión a creencias de peligro que en su día fueron -o parecieron ser- y que perviven ahora dentro de mí porque yo los enterré, no quise saber nada” (A. Blay, 2006, p. 64).

Pero sostenemos también que el apego a los ‘ismos’ proviene de no haber nacido del todo a la vida. Los ‘ismos’ son senos maternos, cordones umbilicales. Por tanto, lo natural es que cuando se produce en el ser un desarrollo suficiente, se salga al exterior y se corte el cordón. Cuando no se sale a la vida o el cordón sigue ligado, puede ocurrir que lo que predomine sea el miedo a la soledad creativa y a la responsabilidad de pensar desde la duda y el conocimiento, es decir, por uno mismo.

La estandarización del pensamiento se arremolina en los 'ismos' y cuaja en sus portadores como 'pensamiento único' o 'programa mental único' compartido-. Los 'programas mentales compartidos' de los *ismos* son, sobre todo, un mal hábito de la razón, susceptible de aplicación en múltiples ámbitos, y con especial predilección por los más influyentes. Su método más o menos subconsciente es suplantar el pensamiento personal, 'pensarnos', para difuminar a la persona y decidir por ella. Es atribuirse su comportamiento social. Se puede contrarrestar con una Educación de la Conciencia apoyada en la meditación. O sea, por el conocimiento y el incremento de posibilidades de libertad. En la medida en que los continentes sólo se forman cuando el océano se retira, es posible argumentar que ningún *ismo* forma profundamente, salvo que se interprete como vía de conciencia (A. de la Herrán, 1998) y con un maestro/a que la utilice como instrumento temporal, provisional y con su desembocadura puesta en la disolución de egocentrismo y adquisición de conciencia más allá del *ismo*.

A una parte superior de este iceberg blanco y brillante la llaman creatividad. Pero la creatividad no es diferente del conocimiento: es una cualidad suya. Su buen o mal uso dependerá de la formación de la persona y de su orientación y aplicación

Una redefinición de las dificultades de aprendizaje

Junto a las dificultades de aprendizaje típicamente escolares hay otras radicales, estrechamente relacionadas con la formación. En su día, las conceptuamos como "dificultades para evolucionar a través de la razón" (A. de la Herrán, 2007). Son de hecho dificultades para la educación de una razón universal. Desde su naturaleza perenne, proponemos sean interpretadas como retos didácticos de este siglo XXI. Deseamos, por tanto, que en un futuro no lejano pudieran ser consideradas, junto a las otras, como 'dificultades de aprendizaje típicamente escolares':

- 1) **Dificultad para reconocer y superar nuestra ignorancia:** Unos cuantos hitos, a modo de introducción:
 - a. Sócrates, que no habló de valores, sino de virtudes y de conocimiento, desarrolló una 'Didáctica de la Sabiduría' sobre el método de 'diálogo', el primer método de enseñanza, que hoy día algunos docentes innovadores utilizan. Atravesaba dos fases, que él facilitaba, "al modo de una partera" –a la sazón, profesión de su madre-: El primero era reconocer la propia ignorancia sobre una respuesta dada. El segundo era acceder al autoconocimiento, aunque no explicó cómo. Además, añadía que su enseñanza y la formación adquirida era para contribuir a la Humanidad. Nos preguntamos hoy qué ha sido de aquella enseñanza sublime, porque, actualmente, ¿quién ignora? Cualquier sensato respondería que 'muchos'. Mas, ¿quién reconoce que ignora? Cualquier observador diría que, 'muy pocos'. O sea, que ni sabemos que no sabemos, ni nos autoconocemos, ni actuamos para el bien de la humanidad conscientemente; si acaso en no pocas ocasiones la manipulamos. Se desprende de las tres ausencias que nos encontramos en un estadio de conocimiento presocrático: Después de más de 2500 años, no estamos en la sociedad del conocimiento, porque en ella no ocupa lugar la conciencia de desconocimiento. Y sin sociedad del desconocimiento no hay sociedad del conocimiento. Por otra parte pero por el mismo lado, diremos que no es posible tampoco conocer si carecemos de la más mínima noción acerca de quien conoce: si no nos conocemos (autoconocimiento) ni sabemos para quién conocemos (humanidad) es que somos grandes ignorantes de nosotros mismos. Este grave problema de la identidad, tan mal resuelto por la Psicología y no retomado por la Didáctica como reto educativo, reduce las posibilidades de conocimiento.

- b. Tan sólo en el ámbito científico se tolera, sin heridas narcisistas y gracias entre otros a Roger Bacon, Guillermo de Ockham o I. Newton, que se ignora mucho. Este último ya dijo respecto al conocimiento en Física y Matemáticas de la época, que: “Lo que sabemos es una gota de agua, lo que no sabemos es el océano”. Esta actitud ligada al fenómeno pugna no obstante en la ciencia con las posiciones egocéntricas y quietistas. Un ejemplo de ellas es el famoso consejo que P. Jolly dio al estudiante Max Planck en 1874, intentando disuadirle de estudiar Física, porque “Nihil novi sub sole” y ya casi todo estaba inventado. Afortunadamente, el futuro iniciador de la teoría cuántica no le hizo caso.

Creemos que para todos los ámbitos es de aplicación que: “Todos somos muy ignorantes. Lo que ocurre es que no todos ignoramos las mismas cosas” (A. Einstein). Por ello necesitamos a los demás: personas, colectivos, ismos de enfrente, etc. No se avanza en el conocimiento sino por un buen uso de la razón, porque ve lo que no es o dice ser lo que no entiende. Pero el problema instrumental no es la ignorancia, sino lo que impide su toma de conciencia. Y el factor lastrante e impermeabilizante es el egocentrismo, a veces colectivo y siempre personal. Es esto lo que impide darse cuenta de que ese conocimiento no se tiene (Confucio) y de desear conocimiento. Y ésta es una gran dificultad de aprendizaje con la que nos encontramos: la humildad, la capacidad de observarse desde fuera o desde lejos, la autocrítica, la autoevaluación y la capacidad de rectificación. De este asunto radical salen varias ramas, más o menos gruesas, que asimilamos esta dificultad:

- Comprender no es razonar: “La racionalidad no es comprensión. Generalmente se piensa que se comprende algo porque se ha hecho un razonamiento al respecto. Grave error” (N. Álvarez).
- Creer conocer no es saber: "por todas partes se enseña que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber" (G. Mialaret, 1975, p. 7).
- El conocimiento acumulativo sin conciencia no conduce a autorrealización, ni “jamás podrá resolver nuestros problemas humanos” (J. Krishnamurti, 2008, p. 33). Por eso, en sus dos sentidos posibles, “Conocer es ignorar” (p. 33).

No incluir en la escuela una Didáctica de la Humildad (o de la Ignorancia, según se mire) conduce a la sinfonía de la confusión, en la que late: “El conocimiento perdido en la información, la sabiduría confundida con el conocimiento” (F. Mayor Zaragoza, 1988, p. XV). Esta tesis no sólo surge de la ausencia de sentido, sino de la indiferencia en la búsqueda de norte. Son dos problemas educativos complementarios realimentados. La humildad es antesala del conocimiento y cimiento de toda construcción consciente. Es la capacidad que permite ser buenos discípulos (receptores y aprendices agradecidos) de nosotros mismos y de nuestro entorno, y mejores autores, actores y directores de nuestra vida. Conduce a elaborar razones construidas por el conocimiento propio, no a repertorios pegados al cerebro como pegatinas tipo ‘post it’. Pero la humildad se enseña poco, porque no hay muchos ejemplos. Y esto es una contradicción si de educación se trata, comparable a que un estudiante de Medicina contemple cómo sus profesores de Cirugía no se lavan bien las manos antes de operar. Con la ausencia de humildad, el ego desplaza a la conciencia en la persona. Como consecuencia de ello: “El hombre cree siempre ser más de lo que es, y se estima menos de lo que vale” (Goethe). La realidad es que somos insignificantes seres insustituibles. Pero podemos valer mejor a través de la autoformación.

- 2) **Dificultad para reconocer y superar nuestros condicionamientos: Hacia una Educación para el Descondicionamiento:** Estamos “programados”, “condicionados”, en el sentido de J. Krishnamurti (2002). Por ello estamos más identificados con unos sistemas, parcialidades o ismos que con otros. Esa identificación asocia dependencia, la dependencia conlleva falta de autonomía y la falta de autonomía puede tener que ver con falta de madurez: La misma que constituye grandes masas de población adulta y a la vez

adolescente¹ a la que ni siquiera la universidad recupera, porque no incorpora este problema mal definido en sus currícula concretos, ni se contempla expresamente en las asignaturas docentes como tema transversal o radical. Esta identificación también incorpora una mirada diferente, según se trate de lo propio, lo afín, lo concurrente, lo concursante, etc., que va a basar y nutrir construcciones escoradas, consecuencias a su vez de diferentes apriorismos. Ya hemos dicho que desde pequeños los medios adoctrinan nuestra mirada y nuestro sentimiento, y nos aclaran quiénes son ‘los buenos’ y ‘los malos’, ‘los nuestros’ y ‘los otros’, ‘los indios’ y ‘los vaqueros’, ‘los americanos’ y ‘los demás’, ‘los que son como nosotros’ y ‘los enemigos’, etc. La metodología cognoscitiva es el pensamiento dual y maniqueo, que se fortalece y tiende a engrosar durante toda la vida, arrastrando con ello flujos de actitudes, predisposiciones, prejuicios, generalizaciones y toda clase de conocimientos sesgados. Cuando todo esto se inoculara en el niño desde antes de nacer sus padres, la pendiente es muy alta y la consecuente ascensión se hace durísima. Por tanto, en muchos casos no se inicia, entre otras razones porque la materia lastrante se ha aprendido “muy significativamente”.

Siendo así, nos parece imprescindible cruzar la variable ‘aprendizaje durante toda la vida’ (long life learning) con la variable ‘egocentrismo’. Porque los resultados suelen ser sentimientos desigualmente emitidos e interpretados, en función de quiénes sean los sujetos y los objetos de referencia, y protagonizados por los egos personal y colectivo. “Siento, luego existo”, ha propuesto M. de la Herrán (2005, p. 66). Pero ¿cómo siento? He aquí el quid de la cuestión, porque si mi sentimiento está muy distorsionado, ¿de qué valdrá sentir mucho o muy intensamente? Sentimiento es ya conocimiento, y no se educa el sentimiento para la no parcialidad. Al contrario: por definición, la sociedad del egocentrismo deforma el sentimiento y produce mucha muerte, que además se traduce en categorías y rankings perceptivos: Una muestra: Siete niños de cinco y seis años celebraban un cumpleaños en la casa de uno de los amiguitos. Una bomba (colateral) cayó en su casa y los destruyó. Instantes después dejaron de ser niños, porque los medios los convirtieron en “siete palestinos muertos en Gaza”. Si fuesen de nuestra nacionalidad o de la otra, ¿habrían dejado de ser niños? Si sentimos tan mal, ¿cómo podemos imaginar que podemos pensar bien alguna vez? Este mal sentir es un indicador de que la devaluada cotización del ser humano es intersubjetiva y egocéntrica. Porque lo normal es creer que nuestras razones son las correctas, por ser las nuestras y estar validadas por nuestro entorno narcisista, y que por tanto ese modo de actuar es el más acertado. Huelga decir que son los demás quienes yerran, se equivocan y deben cambiar. Y lo normal es que todos piensen lo mismo. Los San Martines son una excepción. De donde se desprende que a veces es preciso recurrir a imperativos, como que “La naturaleza prescribe que el hombre mire por el hombre, precisamente por ser hombre” (Cicerón) o que: “Vale más la vida de una persona que toda la riqueza que se quiera juntar” (‘Ché’ Guevara). En síntesis, proponemos este cambio: del manido ‘pensar en global y actuar en local’, al: ‘sentir la universalidad y actuar en lo local para contribuir a lo global’.

Lo anterior apunta en nuestro contexto epistémico a la definición de una Educación para el Descondicionamiento, algunas de cuyas claves podrían ser:

- Imperativo de superación de la parcialidad asociada: Si ese condicionamiento equivale a limitación de la conciencia, y ésta causa el agrietamiento de la vida humana, es un imperativo (derecho-deber) intentarlo. Recurrimos a Fenstenmacher (1987), cuando decía: “Estamos obligados moralmente a tratar la mente de forma que no se limiten sus capacidades, sus particularidades, de manera que no se aprisione o extirpe el pensamiento” (p. 4). En un sentido complementario: “Si deliberadamente decides ser menos de lo que eres capaz de ser, serás profundamente infeliz durante el resto de la vida” (A.H. Maslow). Este imperativo no es diferente al de la formación –o no debería serlo-, comprendida como

¹ La acepción restringida de ‘adolescencia’ fue acuñada en 1904 por el creador del término, Stanley Hal -considerado el fundador de la Psicología del Desarrollo y fundador de la APA-, cuando lo introdujo en la literatura científica para indicar el periodo de la pubertad, situable entre la infancia y la juventud. Nuestra lectura no es tanto biológica como psicogenética, en sentido estricto.

autoformación, transformación y evolución posible. Como a veces la ‘desidentificación’ es casi imposible para algunas personas, proponemos la ‘reidentificación’ desde la formación al amparo de una “Educación para la Universalidad” (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002). Esta nueva identificación podría ser otro apego formalmente idéntico al de su programa etnocentrista. Formalmente idéntico, sí, ¿pero qué diferencia!

- Coherencia: Empezar desde nosotros mismos y lo cercano. Sólo entonces reparar en los demás y lo lejano. Así, nuestra crítica, denuncia o propuesta de descondicionamiento contendrán coherencia y ejemplaridad: “En primer lugar, uno debe empezar muy cerca para ir muy lejos. Nosotros queremos llegar muy lejos sin dar el primer paso, y quizás [entonces] el primer paso sea el último paso” (J. Krishnamurti, 2002).
- Paciencia y sistematicidad: “Uno debe poseer la cualidad de la paciencia, la cual no pertenece al tiempo. Todos estamos impacientes por progresar: ‘Dígame rápidamente esto o aquello’, pero si tienen paciencia, o sea, si no están tratando de obtener algo, de alcanzar algún fin, alguna meta, entonces investiguen paso a paso” (J. Krishnamurti, 2002).
- Confianza en la posibilidad de librarse de los condicionamientos mediante la indagación en uno mismo:

Como decíamos, estamos programados. Nuestro cerebro humano es un proceso mecánico. Nuestro pensamiento es un proceso de carácter material, y ese pensamiento ha sido condicionado para pensar como budista, hindú, cristiano, y así sucesivamente. De modo que nuestro cerebro está condicionado. ¿Es posible liberarse de ese condicionamiento? Están los que dicen que eso no es posible, porque preguntan: “¿Cómo puede ser que en un cerebro, que ha sido condicionado durante tantos siglos y siglos, ese condicionamiento sea eliminado de manera tan completa que el cerebro humano sea prístino, original y esté dotado de una capacidad infinita?”. Muchas personas afirman esto y se satisfacen con la mera modificación del condicionamiento. Pero nosotros decimos que este condicionamiento puede ser examinado, observado y que es posible liberarse completamente de él (J. Krishnamurti, 2002).

- Evolucionismo, más allá del laicismo: Frente a las dos opciones convencionales, la tradicional o doctrinaria, y la progresista o laicista, que pretende la separación de educación y religión (Condorcet, versus la alternativa de Lapelletier), nuestra propuesta de complejidad evolucionista suscribe que la educación ha de ser ajena, no sólo al condicionamiento religioso, sino al de cualquier otro ismo etnocéntrico del contenido que sea: político, nacional, cultural, deportivo, etc. Educar para el Descondicionamiento se convierte así en una línea didáctica de primera magnitud.
 - Investigación científica: La Educación para el Descondicionamiento es susceptible de investigación científica, desde la definición de problemas y el establecimiento de relaciones entre todo lo relacionado con la enseñanza y la formación y los contenidos asociados a “temas radicales” (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008)
- 3) **Dificultad para reconocer y valorar el conocimiento de otros:** El mismo condicionamiento -propio y de otros- y las dinámicas entre personas y comunidades de distintos ismos nos llevan a prejuzgarlo todo, según quién sea el agente comunicador. Desde la normal condición de pensamiento débil, no se valora bien el conocimiento, porque en la percepción predomina la consideración del comunicador y la influencia de su sistema de referencia. De este modo se tienden a constituir influencias circulares, colegios invisibles, contenidos normales, y la creatividad y la originalidad se va apagando, el conocimiento se sesga y el aprendizaje y la cooperación se seleccionan y resienten. Por lo que respecta a la naturaleza del conocimiento, es éste un proceder contradictorio. O dicho de otro modo: éste no es el camino del conocimiento, sino el de la consideración, la dualidad y el adoctrinamiento. Por tanto, así mismo contradice a la Didáctica y a su finalidad formativa. La superación de esta dificultad proviene de una cierta capacidad de distanciamiento, de análisis, de autoevaluación, de síntesis y de relación conducente a más y mejor conocimiento, siempre organizado y promovido por la propia razón. De donde se deduce su evidente relación con el descondicionamiento y la humildad.
- 4) **Dificultad para indagarse y acceder al autoconocimiento:** La Psicología ha resuelto el problema de la identidad humana rápidamente y sólo existencialmente. Nuestra Educación tampoco facilita que cada persona pueda descubrir su verdadera identidad. Desde la Educación Infantil no se ayuda a autoconocerse al niño, y en consecuencia se le confunde.

Así, le laza y anuda, suave pero firmemente con un nombre, una nacionalidad, una religión, un sexo, un cuerpo, una ideología..., combinando hasta la indiferencia lo existencial con lo esencial. Como consecuencia de esto, normalmente de adultos morimos sin tener ni idea de quiénes somos esencialmente, porque creemos ser sobre todo una u otra capa de la cebolla en que nos hemos convertido. Esto confunde hasta a los más capaces. En el Epílogo de su “Automoribundia”, R. Gómez de la Serna se lamenta: “En resumidas cuentas, viví y no supe lo que era vivir. Sin embargo, el gran consuelo de perder la vida es que uno muere pero los grandes ideales van a seguir viviendo, y nunca el mal podrá en definitiva con el bien”. La educación no nos enseña a profundizar y a descubrir que ésa es sólo una lectura existencial o provisional de nuestro ser. No nos enseña que un referente para la identidad existencial y el equilibrio personal no es equivalente al descubrimiento de nuestro ser esencial. Por tanto, está lejos de enseñar con claridad que no tenemos nada que ver con eso. Si tan sólo enseñara a cada persona quién profundamente no es, favorecería tremendas consecuencias sociales positivas, o en sentido estricto, no-negativas. ¿Por qué hoy estas posibilidades están tan alejadas de la formación? ¿Por qué una ‘Educación para el Descondicionamiento’ todavía no se ha relacionado con la educación occidental, si de hecho proviene de la primera e históricamente más fiable forma de enfocar la educación, desde el Baghavad Gita? Una de las causas es, como hemos apuntado en A. de la Herrán (2003), que la Psicología y la Psiquiatría alopáticas han confundido ‘autoconocimiento’ (respuesta a ‘quién soy yo’) con ‘autoanálisis’ (respuesta a ‘cómo soy yo’ o ‘dónde estoy yo’), con lo que están respondiendo a otra pregunta. Aun así, hay posibilidades de respuesta sintética, intermedia. Pero teniendo en cuenta, como decía P. Bourdieu, que “Lo visible, eso que está inmediatamente dado, oculta lo invisible que lo determina”. ¿No tendría esto mucho ver con la formación, luego con la Didáctica?

- 5) **Dificultad para sentir la unidad con la naturaleza:** El alejamiento de la naturaleza, comprendida como hogar, está muy relacionado con la crisis de pensamiento, la pérdida de orientación social de la educación y el autoconocimiento erróneo. Por un lado, puede que la crisis de pensamiento esté íntimamente relacionada –como anticipaba Buda- con que hemos etiquetado, adjetivado, definido, conceptuado y recortado todo. De algún modo, esa clasificación nos ha separado del objeto calificado. Esto puede haber afectado al sentimiento directo hacia los objetos de pensamiento, que con dificultad se perciben directamente. Los yoes acorazados tienen con su naturaleza interior y exterior una relación de impermeabilidad, que a la postre les desconecta de sí mismos. Muchas personas no captan ya la naturaleza en el dial de su conciencia. Para aproximarse a aquella unidad perdida se recurre a estrategias que nos vuelven a vincular con la Naturaleza en diferentes grados de relación: desde las más directas (paseos por el campo, excursiones, deportes de naturaleza, etc.) hasta las indirectas (meditación, arte marcial, otros deportes, cultivo y sensibilidad desde las artes y su poesía, profundizar en el conocimiento científico, etc.). Un ejemplo es la profundización en la Matemática, que interpreto como ‘lógica de la naturaleza’, desde la cual vuelve la unidad entre pensamiento, fenómeno y didáctica, en el sentido de Comenio. En esta línea decía Poincaré: “¿Cómo es posible que los alumnos odien las matemáticas, si las matemáticas forman parte de ellos mismos?”. Más allá de todas aquellas vías y en la base de ellas proponemos como método general el autoconocimiento y la búsqueda de más conocimiento, comprendido como camino en una doble trayectoria convergente de libertad o de liberación de condicionamientos. “Más bella es la naturaleza cuando la luz del mundo crece con la de la libertad” (J. Martí). Es el modo en que la naturaleza emana del corazón de cada persona y por eso es asequible con una belleza acrecentada.
- 6) **Dificultad para sentir la Humanidad en evolución:** La educación moderna nació unida a la Humanidad. Uno de sus mayores exponentes, J. A. Comenio (1986), creía que la educación era una fuerza capaz de unificar a la humanidad. También I. Kant (1983) propuso, pensando en los planificadores de la educación, que:

Un principio de arte de la educación, que en particular deberían tener presente los hombres que hacen sus planes, es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro,

de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino. Este principio es de la mayor importancia (p. 36).

Condorcet (1980) también reiteraba en su educación la idea de destino humano conjunto, cifrando su esperanza en tres grandes pautas: a) La disolución de las desigualdades existentes entre las naciones. b) La evolución hacia la igualdad en un mismo pueblo. c) La mejora del ser humano (p. 225, adaptado). Para interiorizar el conocimiento estas ideas, es preciso superar la abstracción y desembocar en la observación de la Humanidad, cuyo apoyo principal es su sentimiento. Sentir la Humanidad significa colocar los propios intereses y proyectos espontánea, automáticamente en función de ella, sobre los de cualquier parcela. En abril de 2003, durante la segunda invasión de Iraq, el país era saqueado por todos. El “Museo Nacional”, patrimonio de la Humanidad y con vestigios de la cuna de la civilización, no se protegió. Los marines sólo tenían órdenes de defender con sus vidas los pozos de petróleo. Este ejemplo es menos extremo de lo que parece: cámbiense sus contenidos, sus protagonistas, su nivel de gravedad y aterrizaremos en la cotidianidad. El pensamiento humano ha perdido densidad humanista y evolucionista. La humanidad sufre de osteoporosis universalista y no se ocupa de sí misma, una contradicción in terminis. Como consecuencia de ello: “Al mundo en que vivimos le falta corazón” (J.L. Pinillos) o, lo que es idéntico, una “razón educada” (F.E. González Jiménez, 2008). Para tener humanidad no hace falta más que autoconciencia y lucidez: “Deseo tener humanidad y la humanidad viene a mí”, dijo Confucio. También lo explicaron de forma complementaria Goethe y Herder.

La Humanidad no suele ocupar lugar en la motivación de las personas: no se siente bien, no se concibe con concreción, no se desea con intensidad y no se trabaja para ella en primer plano. Por eso ni se menciona en los currícula. Es una posibilidad educativa derrochada e incluso contraria al naturaleza: A los cinco años un niño se da cuenta de que forma parte de la humanidad, puede sentirse cooperador en y para su mejora desde multitud de contenidos adecuados. Una Didáctica de la Conciencia consideraría la evolución de la humanidad como objeto de sentimiento y formación, por delante de la identificación con cualquiera de sus partes. Pues bien, hoy esto es inusual en la educación, porque los sistemas educativos y por ende las escuelas son nacionalistas y etnocéntricos. Al preguntarnos ‘¿Qué estamos haciendo?’, no hay respuesta, porque no hay autocrítica. No hemos aprendido de Sócrates.

Sentir la Humanidad es sentir su universalidad. Este sentimiento se enraíza en la complejidad de conciencia individual y colectiva y en la ganancia en reflexividad adquirida en el curso de la evolución humana por la educación.

Ahora bien, si de evolución se trata, su orientación es a mayor cooperación y a mayor convergencia y sentimiento de convergencia en la diferencia. Sin embargo, hoy se enseña y se educa para la parcialidad, o sea, para sentir, pensar y hacer ‘hacia’ o ‘para’ ella sobre cualquier otra opción concursante. Es una normalidad tan extendida en este puzzle existencial que apenas se cuestiona. El pensamiento parcial, prejuizante, dual, egocéntrico, narcisista... bloquea, agrava y debilita las posibilidades de convergencia y ese sentimiento de evolución cooperativa, desarrollada más allá de los egos personal y colectivo.

El pensamiento fuerte o más consciente equivale en este contexto a aquel que puede ser total y parcial a la vez, pero poniendo en función de la cooperación y de la evolución conjunta los intereses parciales, para que el ser humano cada vez se reconozca más como humanidad y menos como una fracción de ella.

II TERAPÉUTICA GENERAL: HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

Si la falla social generalizada a la que nos referimos puede asimilarse a pensamiento egocéntrico, tanto su causa como su repercusión podrían ser consideradas problema

educativo o pedagógico radical u oculto y de primer orden, por su directa relación con la fortaleza del tallo, el brillo y consistencia de las hojas y con la floración. Desde nuestra perspectiva, requeriría como respuesta lógica una mayor indagación en la Educación y lo que desde ella se pretende, y quizá una teoría y una práctica de la Educación redefinidas. La verdadera Educación es vanguardia del pensamiento sensible y autoconsciente y del anhelo humano, incluyendo lo que se hace y lo que se deja de hacer, quién lo realiza y para qué se hace.

La Educación a que nos referimos se basa en la mejora de la observación de lo que nos condiciona y de las posibilidades de descondicionamiento y de recondicionamiento en niveles más avanzados de conocimiento o de complejidad evolutiva. Esta observación lleva a una mayor conciencia, que es la antesala de la libertad: Cuando observamos nuestros condicionamientos, la parte del yo que observa, al ser más consciente, está menos condicionada que la parte observada. Es esa mirada la que nos da la opción del cambio, la que nos permite tomar la ruta a la relativa libertad. Porque “la libertad no depende de que las potencias estén desarrolladas, sino del grado de lucidez” (A. Blay, 2006, p. 71) o de “presencia” (J. García Yúdez, 2000, comunicación personal).

¿Y hacia dónde? Quizá la advertencia de G. Bateson –“Desde un punto de vista ecológico amplio, el ser humano no sabe lo que está haciendo”-, pueda justificar el “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar” (A. Machado) o el “Nunca andes por el camino trazado, pues él te conducirá hacia donde los otros han ido” (A. Graham Bell). Quizá no haya camino. “¡Pero hay brújula!”, como tantas veces ha sostenido M. Fernández Pérez. Ahora bien, la brújula sirve para conocer el norte. Y “el norte” es incompatible con lo que quienquiera pudiera denominar “mi norte”. Si se hace realidad aquello de ‘la brújula apunta donde quiero’, será que el aparato está defectuoso o trucado. Cuando, involuntariamente o a sabiendas, se confunden ‘mi norte’ y ‘el norte’, se está tergiversando o engañando. Y esto es demasiado habitual en todos los planos sociales de los que la educación participa. Cuando se aprovechan las bondades del norte común en beneficio del interés propio, se está manipulando.

¿Y cuál es el norte? Sólo hay un norte y lo es para todos. La brújula es el conocimiento y el norte es su evolución. Si la educación, la escuela y la formación del profesorado fueran más maduras y tuvieran claro su rumbo y su norte, no tendría sentido su manipulación partidista. Y el norte es la evolución personal y la evolución social, que no puede tener más que una naturaleza educativa, universal e independiente, o sea, libre y para una libertad con base en el conocimiento. La utopía, interior y exterior, sí cuenta en Educación. Y mucho, porque se refiere a su raíz, su orientación y su fluido nutricio: la utopía es la sangre de la educación. Por tanto, para una Educación futura, ambiciosa y utópica, como no podría ser de otra manera, cualquier identificación de la razón con un sistema de referencia acotado (autonómico, nacional o internacional) resulta limitada y contradictoria, en la medida en que su lema tácito e inevitable es algo parecido a: ‘Con mi perspectiva, desde mí y para mí’. Desde estos cotos se tienden a definir e interpretar ideas aceptadas y amplias que se apropián y parcializan.

Los educadores y los científicos son los grandes tejedores del conocimiento básico, cada uno en su ámbito. Si “Un investigador es alguien de talante universal” (M. Barbacid), ¿qué cabe decir de un educador profesional? La Educación, o es para la universalidad, o no será plenamente Educación. Tendríamos que llamarla de otra manera: una mezcla de formación y de adoctrinamiento. Lo diremos una y cien veces. La Educación es la (R)evolución dentro de todas las revoluciones sociales y políticas vigentes.

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.

Aproximaciones conceptuales a la 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.

i Conceptuaciones incompletas

Algunos expertos no atinan, a mi juicio, a definir correctamente la ‘Educación para la Universalidad’, porque la confunden con otros conceptos y realidades a las que atribuyen su significado. Por ejemplo, la Universalidad no tiene por qué tener que ver con los temas transversales, con la ‘Educación para la Ciudadanía’, con la formación de una ciudadanía democrática, con la convivencia multicultural, con la ‘Alianza de civilizaciones’ (J.L. Rodríguez Zapatero), con que nuestro país tenga muchos “Erasmus”, o con que el Quijote se haya leído en decenas de lenguas durante varios días seguidos en una celebración internacional. Tampoco la educación intercultural tiene por qué estar orientada a lo universal. Pero todos estos ámbitos podrían tener todo que ver con ella, como una grada puede ser sólo un cajón o un peldaño de escalera. Por eso hemos propuesto la siguiente secuencia de marcos para la convivencia educativa: monocultural, multicultural, intercultural, transcultural y universal (A. de la Herrán, 2002). Concuerdan con las fases evolutivas de la conciencia social de D. Soldevilla (1958), cuando definía una fase nacionalista, una fase internacionalista y una fase universal (p. 270). Es claro que la mayor parte de seres humanos vive en la primera. Deducimos de todo ello que, si bien estamos en la parte baja de esta escalera de caracol ascendente, podemos imaginarnos en habitaciones superiores. Quizá para eso subimos.

En la subida el anhelo es imprescindible y se opone a la indiferencia, algo así como quedarse parado en el escalón, bajar de él o subir por subir. Sin objetivo –dice F. Mayor Zaragoza (2003): “nos vamos haciendo indiferentes, y la indiferencia es lo peor que le puede ocurrir a la juventud y a los profesores de todos los niveles educativos”. Es muy importante abrir las ventanas e incorporar el horizonte al escenario. Que no se confundan las ventanas con los espejos. Que no creamos que la imagen de fuera y del futuro tiene tanto que ver con nuestra imagen: sí y no, teniendo en cuenta que estas cosas son propias de los periquitos. “Ver. Se podría decir que toda la Vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-” (P. Teilhard de Chardin, 1984, p. 41). Y a medida que se sube la escalera, no hay que temer al vértigo, porque la subida nada tiene que ver con el vértigo. Lo inesperado es nuestra esperanza. Sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto y esta probabilidad es justamente lo que puede mejorar la realidad.

ii Pseudouniversalidad

Antes de aterrizar en la universalidad como concepto, repararemos en aquello con que la universalidad con más frecuencia se confunde, y que agrupamos bajo el apelativo de

pseudouniversalidad. Puesto que la universalidad tiene una naturaleza no-dual y dialéctica, deducimos y definimos como pseudouniversalidad a la actitud o manifestación universal-dual. Algunas de sus más frecuentes expresiones son:

- a) *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.
- b) *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).
- c) *Interdualidad*: Hace referencia al énfasis en la relación o el vínculo entre dualidades (síntesis fichte-hegeliana), sin consumir, porque su centro de gravedad permanece en la propia parcialidad o sistema. Ejemplos de ello que atañen directamente a la educación son la multiculturalidad e interculturalidad. Un ejemplo: Ha dicho R. Menchú Tum (2002) que:

Desde una perspectiva global, la interculturalidad supone comprender cómo los problemas locales y nacionales están insertos en un marco mundial cada vez más interdependiente. Esta perspectiva global permitirá constatar que los problemas son de todos, que los derechos humanos y la cuestión ambiental, por citar dos ejemplos, nos competen a todos (p. 81).

Discrepamos con la autora en que esta perspectiva intercultural, no es una perspectiva realmente global, sino un enfoque particular ampliado. Si bien supera la visión multicultural, no deja ni por un momento el referente nacionalista propio. Quiere dar la mano al otro, pero carece de manos que ofrecer. Su énfasis está en la interrelación, no en la globalidad, y si en algún momento la enfatiza es porque las dificultades propias han unido y han estrechado las relaciones internacionales desde unos hacia otros.

- d) *Cuasi-universalidad*: Universalidad no sólo equivale a mundialización, planetización o universalización [de universo]. A éstos podemos considerarlos efectos lógicos y deseables, si bien corticales y pasivos. Eso es ‘conductismo argumental’, cáscara. El fruto puede estar gusaneado y hueco. La universalidad no es un concepto político, ni social, ni sólo una resultante. La verdadera universalidad es personal e interior, y como prueba de ello se exterioriza y se hace colectiva, social. Es sentimiento o razón sensible que se reconoce a sí misma, y cuyo comportamiento es coherente con esa autoconciencia. Por eso no es sólo ese comportamiento sin raíz, ni tiene apenas sentido pretenderlo sin una sólida formación que lo sostenga.

iii Aproximaciones conceptuales

Una vez señalado aquello con lo que la universalidad con frecuencia se confunde, podemos intentar conceptualarla desde aquello que más propiamente la define por su

extraordinaria riqueza de significado desde el conocimiento, la experiencia y la posible transformación, y desde diversas perspectivas:

- a) *Universalidad como estado original*: Esta acepción hace referencia a un estado de universalidad a priori, si se quiere, rousseauiano¹, definido por el fenómeno único de la evolución, ajeno a toda representación mental, egótica o no. A él va unido el aprendizaje más importante para el ser humano, accesible por descubrimiento, y muy unido al autoconocimiento, y que puede denominarse “descubrimiento de la universalidad íntima”. A ello se refiere este fragmento del Zhuang zi (1996), canon taoísta escrito durante la época Zhang guo (siglos -IV y -III):

Los hombres de la antigüedad, en medio de una vaga confusión, vivían todos en la más completa indiferencia. En aquel tiempo, el Yin y el Yang estaban armoniosamente equilibrados, y los espíritus no enfadaban a los hombres, y las cuatro estaciones se sucedían con regularidad, y los seres todos no sufrían daño alguno. No se conocía la muerte prematura entre la muchedumbre de seres, y aunque los hombres estaban dotados de inteligencia, no tenían ni dónde ni cómo hacer uso de ella. Estado éste al que llaman perfecta unidad. En aquel tiempo nadie actuaba, y todo discurría siguiendo su curso natural (p. 164).

- b) *Universalidad como sentimiento de universalidad*: El sentimiento es ya una forma de razón. Por ‘sentimiento de universalidad’ comprendemos la disposición de una persona o colectivo a sentirse más identificado con la humanidad que con cualquiera de sus particiones, y a actuar en consecuencia, colocando todo lo que favorece la posible evolución humana sobre cualquier interés particular o colectivo. Trascendería a la actitud derivada directamente de procesos de identificación con lo parcial, sea cual sea su naturaleza. 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. Por eso tolera las propuestas parciales, pero es capaz de orientarlas más allá del parcialismo. Probablemente A. Adler con su Gemeinschaftsgeguhl o A.H. Maslow (1991) con su sentimiento de comunidad reflejan bien esta identificación humana máxima, que hace sentir a los sujetos autorrealizados más ciudadanos del mundo que de un país o región concreta (en J.J. Zacarés, y E. Serra, 1998, p. 56, adaptado)
- c) *Universalidad como motivación por la unidad*: La conciencia de unidad trae repercusiones orgánicas positivas, medibles experimentalmente: "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" (D. Goleman, 1997, p. 156). Pero este tipo de estudios psicológicos nos son de poca utilidad, porque no diferencian entre la “confianza afiliativa” parcial del anhelo de unidad universal, que por serlo desde luego incluye la misma “confianza afiliativa” y otras ‘sutilezas’ relacionadas con la complejidad evolutiva. La universalidad que nos interesa subrayar podría entenderse desde un punto de vista formativo o pedagógico como la más alta motivación humana (Pascal, Rogers,

¹ "Todo es perfecto al salir de las manos del hacedor de todas las cosas; todo degenera entre las manos del hombre" (J.J. Rousseau, 1978, p. 35).

Maslow, Dürckheim, Maharsi, García-Bermejo, etc.). Cualquier parcialidad puede pretenderla. Desde este punto de vista, lo definitorio no es la circunstancia de partida (funcional, social, cultural...), sino el sentido al que se polarizan los motivos sistémicos. Lo importante es no confundir “la luna y el dedo que apunta a la luna”. Por esta razón se tropieza a veces.

Podemos entender por universalidad y unidad como dos facetas del mismo fenómeno: la universalidad, como sentimiento, actitud, conocimiento, estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto. Y la unidad, como meta o 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). La universalidad como motivación es a la vez una meta exterior, pero la misma meta puede incluir un sentido interno: a saber, la coincidencia esencial desde cuya apercepción sí es posible la vivencia de unidad. Para experimentarla es preciso aprender a renunciar a lo que de la propia parcialidad nos aleja o nos distancia de la convergencia y la universalidad. Esto será comprensible y realizable, si la motivación por la universalidad es muy superior a la motivación por la parcialidad. Si la parcialidad no pasara a un verdadero segundo plano, la mezcla de motivos no llegaría nunca ser combinación. La motivación que anhela la unidad proviene de la conciencia, y su realización pasa por el desprendimiento y la renuncia: con las manos ocupadas no podemos abrazar. Pero la pseudomotivación universal que no renuncia a nada valioso o que da pasos falsos y vende los intentos como avances, nace obviamente del ego. Un método de trabajo es la meditación. 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).

- d) *Universalidad como no-parcialidad*: La universalidad trasciende y supera el mundo de las pequeñas ambiciones: el deseo de preeminencia tribal, el parcialismo, la dualidad, la identificación limitada, el “narcisismo” colectivo (Horkheimer, Lasch), la dificultad para la convergencia, la ausencia de duda, etc. En definitiva, no permanece en lo que abona la miseria humana, no se queda con ella. Para acceder a ese sentido de orden superior, es preciso no identificarse sólo o fundamentalmente con opciones dependientes de sistemas incapaces de colocar su propio interés en función de la evolución humana, gran variable intencional verdaderamente global. Universalidad se opone a sólo-limitación, egocentrismo compartido, ismo cerril. Nada más pegado a la vida que su pretensión, nada más legítimo que su prosecución. De aquí que J.L. García Garrido (1986) observe, por ejemplo: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos” (p. 218). 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 esto que un 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”¹, 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).

- e) *Universalidad como convergencia y cooperación evolutiva:* La universalidad podría conceptuarse como culminación hacia y de la convergencia humana. Más allá del “Todo lo que se eleva, converge” teilhardiano, proponemos que, análogamente, “Todo lo que profundiza, converge”, y que “Todo lo que no converge es que no se ha elevado todavía”. Y es que a la vida humana y a las mentalidades escolares, docentes, investigadoras... nos sobra fragmentación y adolecemos de cooperación generosa. Especificamos lo de *generosa* para diferenciarlas de las uniones interesadas que, como expresaba C.G. Jung (1983), "acumulan semihombres inmaduros" (p. 190). Suelen aspirar a alcanzar metas sistémicas más amplias que las del propio coto, pero todavía egocéntricas, por no considerar como prioritaria la variable evolución humana sobre los propios rendimientos, en cuyo caso podrían pasar de ser sistemas rentables a sistemas evolucionados (A. de la Herrán, 1998, 96-115; 1999c). Y por otro, no tanto desde su inicial diferencia, sino desde sus identidades esencial y global, exenta de toda cualificación y calificación, y que los define como universales a priori, tengan o no conciencia de ello las partes implicadas (personas, "ismos", etc.).

La universalidad es la mayor propuesta cooperativa conocida. Desde un punto de vista evolutivo, decía Ashly Montagú que: “La evolución sólo se produce cuando hay cooperación” (en E. Miret Magdalena, 2003). A esto añadimos que sólo las especies que aprenden a cooperar sobreviven. Y si hay algo que el ser humano no sabe hacer bien es cooperar. La universalidad es, precisamente, la mayor propuesta de cooperación posible o conocida, y la cooperación siempre añade. Nos referimos por tanto a universalidad como una concepción de índole lógica, englobadora de la opción menor, de realce, como ocurre con la adición respecto al producto, con un individuo y su pareja o su familia. Por ello, creemos que el debate y el diálogo tenderán a decantar el mayor peso de las razones del lado de la universalidad, que siendo una alternativa entre varias, se desarrolla en un nivel de complejidad más avanzado que cualquier parcialidad, tenga el diámetro que se quiera.

- f) *Universalidad como finalidad educativa:* Cuando la universalidad se conceptúa como finalidad educativa, la reconocemos como éxito de un proceso formativo y de maduración evolutiva de la conciencia humana, tanto personal como social. F. Savater (1997) la entiende, de un modo compatible con nuestra comprensión, desde una perspectiva social. Para este filósofo, la universalidad es sobre todo un ideal educativo valioso que no es patrimonio de ninguna cultura. Es una tendencia que se da en todas ellas, más allá de los provincianismos culturales o las idiosincrasias insolubles, así mismo presentes por igual en todas latitudes. A lo que añade:

Potenciar esa tendencia común y amenazada es precisamente la tarea educativa más propia para nuestro mundo hipercomunicado en el que cabe la variedad, pero no el tribalismo: en cuanto a promocionar y rentabilizar lo otro, lo inefable, lo

excluyente, ya se encargan desdichadamente muchas otras instancias que nada tienen que ver con la verdadera educación (p. 174, 175).

La lucha educativa por la universalidad reúne en un mismo esfuerzo formativo dos impulsos complementarios:

- a) Uno positivo, orientado a la ganancia de complejidad de conciencia
- b) Otro negativo, consistente en la pérdida de lo que la lastra, y que hemos identificado reiteradamente con el recalitrante egocentrismo individual y colectivo.

Esta percepción define dos caminos fundamentales, no excluyentes, que facilitan el acceso gradual a la universalidad:

- 1) El camino hacia el ‘interior de lo exterior’, atendiendo de formas distintas, vía complejidad, al autoconocimiento, el egocentrismo y la madurez posible de sistemas colectivos y personales.
- 2) El camino hacia el ‘futuro de la actualidad’, vinculando expresamente esa educación a la evolución humana posible, retomando el sentido de Eucken, Krishnamurti, Teilhard de Chardin... Es insuficiente educar para mañana o para pasado mañana, y ni siquiera sobre todo para este o aquel contexto nacional o internacional, porque su identificación con sistemas de pertenencia puede tener más que ver con el azar que con su verdadera identidad esencial. **Hay que educar para la evolución del ser humano.** Es decir, reparando y trabajando para la paulatina unidad entre las personas y los pueblos desde lo concreto y lo amplio a la vez, por nuestra condición de seres provisionales. Para ello no hay tanto que favorecer alianzas defensivas, como aprender a sentirse cooperadores de un proyecto común, que es construir la humanidad, nutriéndose de la complejidad de la conciencia y actuando sobre todo para los que han de venir.

Singularidad y universalidad: dualidad superable

El amor a lo propio (lo que refuerza la identidad) no es egoísmo. Puede ser un asiento para dar el salto a lo universal, si es que esa intención y esa nobleza reivindican –y por tanto no traicionan- la condición humana, está trazada. Decía Blas Zambrano, padre de María Zambrano: “La patria es la parte más cercana de la humanidad” (en J.L. Mora García, 2004). Éste es, un poco, el sentido de lo que apuntamos. Los abismos no se pueden superar con pequeños pasos. En todo caso, puede hacerse extendiendo puentes con la máxima seguridad. Para atravesar esa distancia hay que verse en el otro lado. La esperanza de logro a un espacio mejor es básica para el paseante. Sin ella carece de sentido alcanzar la otra parte. La identidad con lo cercano, en el contexto de un aprendizaje-experiencia-transformación hacia la universalidad, no solamente puede ser positiva, sino ineludible, indispensable. El tándem indisoluble quién y para qué son las preguntas básicas capaces de elevar a la persona de uno a otro lado. La libertad de movimientos es indispensable. Sobra el que nadie nos empuje o lleve de la mano. Sobra con la conciencia, sensibilidad y razón educada incluidos.

La universalidad no se opone a singularidad, y quien la opone no la entiende en absoluto. Cuando V. Camps (1998) escribe que: “La manía de la unidad nos ha impedido aceptar de buen grado lo diverso” (p. 92), no se está refiriendo a lo que proponemos. E. Gil Calvo (2004), profesor de Sociología de la Universidad

Complutense de Madrid, sostiene que “los creyentes en el monoteísmo universalista postulan una sola civilización, occidental y etnocéntrica, por supuesto” (p. 15). Desde luego, el anhelo de universalidad no es un monoteísmo, ni un ‘ismo’, ni es uno solo, ni es occidental, ni es etnocéntrico. Nada tiene que ver con lo que postulamos. Este autor posteriormente dice:

En suma, la civilización material y formal sí es universalizable, como revela que todos los pueblos del planeta [no es verdad] recurran a la ciencia, la técnica y el derecho de Occidente para resolver sus problemas prácticos (incluso los terroristas antioccidentales lo hacen). Pero a cambio no hay, ni puede haber, una sola civilización cultural de alcance planetario, pues en este aspecto cada persona, cada grupo y cada pueblo forma un mundo aparte, con derecho a ser no sólo diferente, sino además disidente de los demás (p. 15).

La universalidad no se opone a la peculiaridad, la parcialidad, la idiosincrasia, la identidad, lo fragmentario, lo centrípeto, etc. ¡Todo lo contrario! Las precisa para realizarse y para realzarlas en tensión evolutiva, en clave generosa y profundamente útil. Porque la diversidad es lo real, y la universalidad es la utopía. ¿Cabe, por tanto, una complementariedad mayor? Como ha expresado E. Vera Manzo (1999): “Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagónicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar”. Dicho de otro modo: Todas las personas podemos ser singulares y universales a la vez. Porque la universalidad no “subsume”, no adoctrina, no presiona. La verdadera universalidad es un descubrimiento personal e íntimo. Después puede ser un anhelo o una utopía saludable que se desarrolla en lo concreto poco a poco.

La síntesis multicultural se producirá cuando todas las personas asuman el conjunto de valores de la humanidad, su universalidad, y la única diferencia entre las personas serán sus valores singulares configurados en el lugar y tiempo que le tocó vivir (E. Vera Manzo, 1997, p. 37).

Definitivamente no se trata de imponer lo mismo a todos, una verdad idéntica por universal, entendida como condición de uniformidad. Eso no sería más que violencia, al decir de G. Vattimo (1987). Porque uniformismo no es universalidad, sino dualidad mayor, pensamiento débil aplicado a un ámbito más amplio. No hablamos de esto. En el capítulo “Educar es universalizar”, F. Savater (1997) expresa unas consideraciones que apoyan con claridad nuestra postura, relativa al reto de compaginar la intención de la globalidad con la preservación de la singularidad, pero añade un interesante factor de evolución de esta segunda, que va más allá de la consolidación homeostática de ésta, casi siempre debida a razones de estrechez de conciencia. Por tanto:

No se trata de homogeneizar universalmente (uno de los más reiterados pánicos retóricos de nuestro siglo la americanización mundial, etc.) sino de romper la mitología autista de las culturas que exigen ser preservadas idénticas a sí mismas, como si todas no estuvieran transformándose continuamente desde hace siglos por influjo civilizador de las demás. ¿Etnocentrismo? Sólo lo sería si considerásemos la universalidad como la característica factual de la cultura occidental, en lugar de tenerla como un ideal valioso promovido pero también conculcado innumerables veces por occidente (signifique lo que signifique este confuso término). No, la universalidad no es patrimonio de ninguna cultura –lo cual sería contradictorio– sino una tendencia que se da en todas pero que también en todas partes debe enfrentarse con el provincianismo

cultural de lo idiosincrásico insoluble, presente por igual en las latitudes aparentemente más opuestas (p. 174).

Si la universalidad es verdadera, incluirá los niveles de complejidad anteriores, so pena de ser una dualidad más. Poco a poco esto va calando en la Didáctica (A. de la Herrán, 2001b; F. Imbernón, 2007, p. 117¹). 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 una 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 comprensión universal, destinada a elevar la cultura humana”, o el crítico R. Young (1993) que “La universalización y la evolución coinciden” (p. 12).

Es más, en esta tensión evolutiva, lo fragmentante o centrífugo 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 “la pena” de dejar atrás la máquina de escribir o el trillo. Y es que los niveles de complejidad más avanzados mejoran lo anterior, no lo relegan. Por tanto, siempre que se precise se sumará, verificándose incluso que, cuando se multiplica bien, se suma mejor. Unión y personalización son movimientos complementarios, hacen más humana y más capaz a la persona.

Una aproximación conceptual a la Educación para la Universalidad

Hoy la educación es pensada por otros poderes fácticos, de modo que se pertenece poco a sí misma. Estamos muy lejos de todo lo anterior, pero esa misma lejanía quizá defina el contorno del horizonte formativo por venir. Nos identificamos con razones de lucidez extraordinaria, identificables con una educación plenamente sentida y comprendida:

- La educación es la “energía primera de la humanidad” (Bousquet).
- La educación es el “origen de todo el bien en el mundo” (I. Kant).
- “Tan solo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él” (I. Kant).
- “Somos hombres y mujeres por la educación” (Pestalozzi).
- “Cuando el pueblo es tan numeroso, ¿Qué puede hacerse en su bien? Hacerlo rico y feliz. Y cuando sea rico ¿Qué más puede hacerse por él? Educarlo” (Kung Fu Tse).
- “No conozco nada más importante en el mundo que la educación” (Rubén Alves).

La verdadera educación es útil no sólo para crecer, sino para repararse. Su fin último es favorecer la evolución humana a la que se accede por creciente complejidad de conciencia generalizada. Por tanto:

¹ Este autor cita a E. Morin (1983), expresando que la complejidad es la unión de la simplicidad y la complejidad, de la sola reducción y de la sola globalidad. Nuestro enfoque (A. de la Herrán, 2003b), a diferencia del de Morin, nace de la Didáctica y cuenta con la evolución de la conciencia como orientación inseparable de la educación.

Educación o educar para la universalidad es ampliar el horizonte personal y social de la conciencia. Requiere poner en práctica un par de competencias: 1ª) Interpretar la parcialidad definitoria de los 'ismos', propios y ajenos, y 2ª) Descubrir el sentido y el modo de superarla, por la desidentificación, la síntesis y la complejidad que trae el conocimiento.

Es ayudar a sentir que formamos parte de un proyecto cooperativo e histórico que va a continuar cuando no estemos, y que la evolución y nuestra vida no acaba en nosotros. Nuestra condición de seres provisionales o temporarios termina en los demás y en el futuro del presente. Esto proporciona a la persona sensible y lúcida, especialmente si está comprometida con la formación, una motivación inagotable que además otorga un sentido a su vida, que es el mismo que el de la evolución que nutre. Por tanto, el cambio mayor de la historia no es tanto científico (biosférico, tecnológico) o periférico, es "noosférico" (P. Teilhard de Chardin), luego dependiente de la educación y la (auto)formación.

La Educación para la Universalidad equivaldría a actuar 'desde' la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) 'para' la posible evolución humana. Un fin de la Educación para la Universalidad es fomentar la capacidad de sentirse más identificado con el todo que con la parte, por ser cada persona, de hecho, más de la humanidad que de aquí o de allí. El día en que cada ser humano se sienta más universal que constreñido(r), la vida humana empezará a arreglarse automática, irremisiblemente en todo lo que concierne a su control.

La Educación para la Universalidad requiere interiorizar un evolucionismo (noogenético, no biológico ni cosmológico), al que se llega superando el adoctrinamiento de toda índole: política, religiosa, etnocéntrica, y en general todas las identificaciones inductoras de egocentrismos y narcisismos colectivos, doctrinas y sesgos a través de la enseñanza. Su proceso básico es éste:

1) Identificación con el referente parcial – 2) Desidentificación de la parcialidad – 3) Reidentificación con lo más universal – 4) Convergencia o unificación paulatina – 5) Unidad humana por formación (conocimiento, toma de conciencia y disolución de ego).

Que la educación no sea 'para la universalidad' es una contradicción, si se quiere semejante a la de una investigación científica que no pretenda conocimiento. Se desprende de ello que la educación debe desmarcarse consciente, paulatina e irreversiblemente de toda opción parcial o sesgada, y librarse de ella como el globo de sus lastres para poder elevarse. El problema fundamental de una educación para la universalidad no es cómo llevarla a la práctica, sino cómo es posible que en esto que llamamos 'educación' no se plantee que lo que se está haciendo podría no tener mucho que ver con ella. Con todo, siempre nos encontramos en el mejor de los momentos.

Los sistemas educativos y la mentalidad de cada docente como referentes y posibilidades

Una nota interpretativa puede ser el punto de partida:

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).

Nuestra perspectiva es que la educación, como decía Ferrer i Guardia, en sentido estricto, no puede estar dimensionada de etnocentrismo ni estar teñida de nada, ni ser europea, ni de izquierdas, ni confesional, ni occidental, ni capitalista, ni socialista, ni nada que no sea universal y que por tanto sea automáticamente adoctrinante. Es indispensable el generoso anhelo de respeto didáctico, comprendido como no-parcialidad o como proyecto decididamente universal. La Educación no es parcial, ni acotada, ni escorada, ni lo ha sido nunca, porque lo que pretende es la madurez de la persona y la ciudadanía universal, desde la recuperación de su identidad universal, no la confirmación de su enanismo interior. La educación, si es coherente, desemboca en autoeducación, que si es eficiente, se traduce en transformación, que si es profunda, se trueca en evolución personal.

Si la Educación no es para la Universalidad no será plenamente Educación. Si la Educación no es para el Descondicionamiento no superará la cota de la parcialidad y nos será imposible encontrar la salida al laberinto. Si la Educación no es para el Autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de ignorancia, de los que ya previno Sócrates. Si la Educación no es para la superación de los egocentrismos personales y colectivos, será que no habremos aprendido nada de la Pedagogía de los grandes maestros: Lao zi, Kung zi, Buda, Yeshua, Eckhart, Maharshi, Krishnamurti, Blay...

¿Qué estamos haciendo? No sólo estamos eliminando la biodiversidad del planeta: Puede que nuestra tarea educativa esté confundida desde su raíz y orientación. Y ésta es nuestra hipótesis más plausible. A la emergencia de una “Nueva Educación” deberán contribuir en primer término los sistemas educativos.

Por otra parte, asumimos que “la Didáctica es la búsqueda de nuevas posibilidades” (J. Paredes, 2007, comunicación personal), tanto para solucionar problemas como para redefinir la realidad y descubrir y pensar problemas allí donde nadie los ve. Eso es un indicador del compromiso con la formación que todo educador, por el hecho de serlo, debería tener. 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 mero estrechamiento, toda miopía avalada o pretendida no coincide con ningún fin de la Educación ni debiera someter el conocimiento de ningún educador, precisamente porque nuestro compromiso es con la formación del otro. Hoy se practica sin impunidad el proselitismo de menores y mayores con el fin de poblar verdaderos viveros de creencias, para el control y el poder. Nosotros pensamos que la Educación, o es para la universalidad o es, por definición, sesgada, luego adoctrinante. Y no hay nada más opuesto a la formación que desde la Educación se pretende que el adoctrinamiento. Como éste es general –ideológico, político, religioso, cultural, deportivo...-, nosotros denunciarnos el estado del agua estancada en que nadamos a diario, y sospechamos que nuestro grado de condicionamiento o de falta de libertad están relacionados con el intoxicante entorno. Hace tiempo valía aquello de dar peces para comer. Luego se pensó con buen criterio que lo que procedía era enseñar a pescar. Más adelante, el estanque se contaminó. Los peces que se pescaban estaban intoxicados: sabían a rancio y sentaban mal. Como se compartían los síntomas, nadie se dio cuenta. Hoy ya no quedan peces, nos faltan vitaminas y, como dice M. Íñiguez (2006), “nos los están inventando”. Se pescan ilusiones ópticas, holografías, peces manufacturados, cosas anticipables y en serie. Si el ser humano -por su cerebro real y su formación potencial- es la encarnación

de la complejidad evolutiva, cómo podemos conformarnos con tan poco? A esta 'tolerancia', a esta 'sumisión' y conformismo es a lo que llamamos 'alienación'.

Decía R. Eucken (1925) que: "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" (p. 379). A esta importante cuestión hay una respuesta principal, aunque su potencial esté hoy prácticamente inactivado, desapercibido: por medio de la educación y desde unos sistemas educativos con una conciencia redefinida. Las primeras preguntas que un profesor ha de tener bien contestadas son: 1) Qué estamos haciendo, qué estamos construyendo, y 2) Para qué educar, para qué la formación. Se trata de poder responder a ello sin escorarse hacia la superficie o hacia un lateral. Nos parece imprescindible trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites del propio sistema educativo y entrar en sinergia 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 universal, contemplándolo expresamente desde cada opción parcial.

¿A quién perjudica este ideal? ¿A quién favorece? ¿Por qué no cultivarse desde los sistemas educativos y de cada mentalidad docente, comprendiéndola como 'conciencia aplicada'? ¿Qué se podría generar como consecuencia de la universalidad? Un sistema educativo se trasciende cuando coloca el énfasis en el 'desde sí', y no en el 'hacia sí' ni en el 'para sí'. Lo que parece que falta es socialización, unidad y trabajo en beneficio de la evolución humana, único interés que a nadie menoscaba -menos a los sistemas egotizados-, para el desarrollo profundo de la "ciudad mundial" (de D. Soldevilla, 1958), de la "aldea global" de H.M. McLuhan) o de la elevación de la "Noosfera" hacia el Omega de la ingente obra teilhardiana. Pero se percibe cómo desde los cuestionarios oficiales y las prescripciones ministeriales y administrativas relacionadas con la educación:

- a) Por un lado se promueve una fuerte identificación del centro educativo y sus proyectos con su entorno.
- b) Por otro se realza la importancia localista, cuyo resultado, en términos de orgullo narcisista, de separatividad y de condicionamiento colectivo que puede distar de la formación.

Estrategias favorecedoras de una Educación para la Universalidad

i Estrategias desde el exterior

- a) *Aprovechar los problemas y necesidades globales como fuentes de universalización:* La ausencia de unidad humana o la presencia de separatividad se proyectan a escalas globales, y nos permiten tender hacia ella de una forma espontánea, natural, automática. 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. "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). Necesidades y derechos sí, pero también sus miedos. Actualmente, ¿qué une al ser humano? Aquello que le aterriza: el cambio climático, la potencial

pandemia de gripe aviar, las guerras, las especies en extinción, el fin de las selvas, el terrorismo, una noticia sobre meteoritos que amenazan la Tierra, un peligro nuclear, un conflicto entre civilizaciones, etc. El miedo y uno de sus efectos, la prisa (A. Gabilondo, 2006, p. 16), unen, y la unidad aquí no es más que un ‘mecanismo de defensa’ eficaz. Pues bien, éste es un buen comienzo, son los umbrales del sentimiento de universalidad. Esta unidad indica que las posibilidades existen. Tan sólo hará falta encontrar nuevas motivaciones. Pero éstas no arraigarán sin formación, sin niveles superiores de conciencia. Siendo así, también pueden unir otras clases de necesidades: no precisamente las motivadas por el miedo (necesidades de deficiencia), sino otras necesidades optimistas. Dentro de éstas quizá la primera es la negación del miedo y sus razones. Con un optimismo semejante, F. Díaz Pineda ha dicho: “El hombre no va acabar con la vida del planeta aunque se empeñe”. Pero las que más hacen falta cultivar son las necesidades apoyadas en las posibilidades de formación, previo cambio de todo aquello que se muestre desempeorable y mejorable. Sintetizando lo anterior, proponemos dos clasificaciones de necesidades preuniversales:

1) Primera clasificación:

- i. Necesidades económicas: Pobreza, necesidades básicas. Desarme. Conflictos bélicos y ayuda humanitaria. Terrorismo, etc.
- ii. 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 climático.
- iii. Necesidades educativas: Educación para la conservación, el cuidado y el enriquecimiento del medio ambiente. Educación para el desarrollo sostenible o para la “ecoevolución” (L. Jiménez Herrero). Educación para la ética, la justicia sin fronteras y la defensa de los derechos humanos. Educación para la prevención, cuidado y potenciación de la salud. Educación para lograr, mantener y potenciar la paz. Educación para el desarrollo y el progreso material de los pueblos. Educación para la evolución interior, la desegotización y el autoconocimiento de las personas y la autoimagen de las comunidades. Educación para la convivencia, desde la igualdad de oportunidades a todos. Educación para el desarrollo de la inteligencia, la creatividad y la madurez personal. Educación para la cooperación y para la convergencia humanas. Educación multicultural y para la universalidad. Educación para el agradecimiento y el darse, etc.

2) Segunda clasificación:

- i. 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).

- ii. 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.
- iii. 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.¹

- b) *Confianza en la evolución de las dualidades*: A propósito de nazismo, comunismo, democracia... y de otras ‘místicas’ de Occidente y partiendo del hecho de que todas las vigentes están en evolución, se pregunta P. Teilhard de Chardin (1967):

¿Es posible, sí o no, desde el punto de vista optimista y constructivo de la Noogénesis, descubrir una orientación, una actitud, un gesto igualmente aceptables y válidos en cada instante para cualquier adepto de cualquiera de esas cinco místicas, y cuyo efecto infalible fuera el de acercarnos los unos a los otros sintéticamente?

Sí, contestaría yo, con tal de que el Universo sea como lo hemos admitido nosotros, de estructura convergente, existe ese gesto, a la medida de todo hombre de buena voluntad. Y ese gesto milagroso consiste sencillamente, para cada uno de nosotros, y sea cual fuere la corriente particular de universalización a la que pertenezcamos, en seguir e impulsar esa corriente hasta el final en lo que tienen de más universalista (pp. 93, 94).

Otro modo de pretenderlo, al menos en parte, es activando nuestra parcialidad realzada, comprendida como desarrollo de la capacidad de completar nuestro egoísmo. ¿Se puede completar un egoísmo? Sí, y de hecho no es infrecuente el egoísmo que, sin dejar de serlo, incorpora –acaso con intenciones centrípetas- la utopía humanista. Lo decía N. Salmerón y Alonso, cuando hablaba de la necesidad de “poner siempre el egoísmo al servicio de los grandes ideales y de los grandes fines humanos”. Otra forma de entenderlo es desde el altruísmo, como concreta J. Wagensberg (2006), aunque su desembocadura sea precisamente la contraria: “Conviene ser altruista aunque sea por puro egoísmo” (p. 113). A veces las dos modalidades se practican haciendo valer lo mucho que un sistema o una institución hace por el prójimo o por la universalidad. Si lo publicita mucho, será porque su centro de gravedad no está tanto en su generosidad cuanto en su propio interés (ganancia, consideración, etc.). A nosotros no nos parece posible esta vía, en la medida en que sin formación puede conducir al radicalismo y a una dualidad

¹ 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”.

crecientes, con tendencia al apoderamiento de la totalidad en nombre de la parcialidad y sin suelta de lastres.

c) *Propuesta de formación especial con los países del primer mundo:* Parece muy claro y a nadie acompleja el hecho de que a los países del tercer mundo les falta formación para el desarrollo. De hecho, es habitual relacionar pobreza con educación. Nosotros proponemos un simultáneo trabajo formativo con los países más desarrollados, porque: “La pobreza material de la mayoría de los países del mundo proviene de la pobreza espiritual de quienes más tienen” (F. Mayor Zaragoza, 2003). Pero en ningún caso debe entenderse esto como un dejarse caer en manos de los confesionalismos. Si deducimos que: “El fenómeno espiritual trae un cambio gradual y sistemático del inconsciente al consciente y del consciente al autoconsciente” (Teilhard de Chardin), nuestra percepción es que esa autoconciencia, para ser verdaderamente útil y eficiente, ha de llegar al reconocimiento del propio egocentrismo (personal y colectivo), como fuente de multitud de enfoques y errores habituales y sostenidos. Un buen diagnóstico puede permitir, mediante Educación de la Conciencia, una formación orientada a la progresiva suelta de lastres y ganancias en sensibilidad y en ética como consecuencia de conocimiento.

d) *Propuestas insuficientes:*

- 1) Dentro de éstas, destacamos la de A. Touraine (2003), que propone como alternativas a la situación actual alternativas centradas en efectos sociales evidentes:
1) Reconocer los derechos culturales. 2) Oponernos al totalitarismo: no hay que tolerar lo intolerable. Nuestra perspectiva es que estos accesos son demasiado superficiales y que además no atienden ni el diagnóstico de la situación ni la terapéutica adecuada.
- 2) La segunda propuesta a nuestro juicio inadecuada es la de J.A. Marina, por las mismas razones atribuidas a A. Touraine. Propone J.A. Marina, que la tribu-toda eduque. Pero la tribu, por definición, está tribuizada, nada en la parcialidad y apenas sabe de otra cosa. Lo que es esencial, por tanto, es que la tribu entera antes se eduque, y que por ese cultivo se ‘distribuya’ y 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. Esta diferencia preposicional se nos antoja definitiva. Será entonces cuando, con mayor probabilidad, se podrá educar desde los medios, desde las familias, desde los poderes fácticos, como propusimos en A. de la Herrán (1993, 2003). 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, ‘ismos’ y demás síntomas de tribuidad. Porque mientras ésta no se disuelva, no podrá hacer otra cosa más que adoctrinar.

e) *Algunas orientaciones para la formación:*

- 1) Sentirse resumen vivo e inacabado de la historia, que la historia se condensa en nuestras células, y que así como somos, incluso orgánicamente, el pasado condensado, también somos el futuro en potencia, en forma de flechas provisionales de la evolución. Cultivar la autoconciencia de ser en y para la evolución: “el hombre no es más que evolución que se hace consciente” (J. Huxley). Hacer hincapié en la

- responsabilidad inherente al existir autoconsciente, cualquiera que sea su grado, y el derecho-deber de contribuir constructivamente al mejoramiento de la vida.
- 2) Comprender el significado esencial de que todo depende de nosotros, y de que nada se pierde: ni lo que se hace ni lo que se deja de hacer. Lo que se hace influye en el exterior, y esa influencia nos rehace. Todo trasciende. Pero el aprovechamiento es superior cuando se está preparado para comprenderlas.
 - 3) Sentir que los propios marcos de identificación, que son meramente coyunturales, no nos determinan. Nuestro fin personal es el fin de nuestra conciencia, y ésta, si así lo queremos, puede no tener límites más amplios y profundos y difuminarse con el horizonte y el futuro. De este modo, además, iniciamos un entrenamiento para la muerte, en la buena dirección.
 - 4) Es importante desarrollar vínculos entre la educación convencional y una Educación para la Universalidad, aun en estado embrionario, como tímidamente se hace desde las reformas actuales, leyes y el currículo, si bien confundidas con cosas y con ámbitos que aún no son Educación para la Universalidad o que desde su sistema de referencia resultan insuficientes. Nos referimos a la 'Educación para la Ciudadanía', a la Educación Democrática', a la 'Educación Intercultural', etc.
 - 5) Otra opción quizá posterior en el tiempo a la precedente es identificar la propia opción o sistema como tesis o como antítesis, e intentar emprender el camino de la síntesis superadora. La síntesis bien hecha y respetuosa es una elaboración siempre superadora de sus componentes, y su anhelo y su conquista supone una adquisición de conciencia más elevada que ellos. Este logro es relativo y provisional, y se orienta a futuras síntesis más capaces y potentes. Es posible si se verifica el proceso: identificación (estado actual: vida) – desidentificación (estado de duda: desprendimiento, muerte) – reidentificación (estado más maduro: conciencia).
 - 6) Aprender a distanciarnos de nosotros y de lo que hacemos, con el fin de apreciarlo desde fuera con el necesario descondicionamiento y la suficiente definición y perspectiva. Para ello se puede optar por el diálogo evaluativo, por comparar el propio sistema con otros, entendiendo que tan sólo es uno entre varios también con gran valor, por dejar pasar el tiempo... Este último procedimiento viene dado solo de manera complementaria a los demás y es lento.
 - 7) Comprender que la coherencia es un imperativo del profesorado: Pensar y elaborar primero en nosotros para después hacerlo en nuestros niños, sobre la humanidad como realidad concreta y como finalidad última de todas nuestras actuaciones. En consonancia con ello, redefinir la formación del profesorado: La actual formación del profesorado es superficial. Hace 'by-pass' con su interior y aterriza en lo objeto: currículo, alumno, práctica, centro docente, etc. 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) Malap 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.
 - 8) Incorporar a la educación una motivación de características especiales, asumiendo que: 1) La universalidad es una finalidad por la que vale la pena luchar, profundamente relacionada con la naturaleza axiológica que toda educación tiene. 2) No basta con querer: es imprescindible 'querer querer', que no es exactamente lo mismo. 3) Lo ideal es un anhelo de ser y de conocimiento, y compone la realidad. El

horizonte forma parte del camino del profesional, del investigador externo de la educación y de sus administradores. 4) El 'Espacio Universal de Educación' al que aspiramos es a la vez exterior e interior: A través de una Educación para la Universalidad, aún inédita, y a través del autoconocimiento (A. de la Herrán, 2003) se desemboca en él. Ambas vías son confluentes, equivalentes.

- 9) Desarrollar 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. Acorde con ello, definir y desarrollar "didácticas negativas", basado en capacidades con cuya pérdida se gana, y por tanto en un enfoque de lastres. Por ejemplo, una Didáctica el Odio, una Didáctica del Prejuicio, etc.
 - 10) Atender de un modo especial a una serie de aprendizajes esenciales, de un modo u otro ligados con las propuestas anteriores: 1) Aprender a manejar el sufrimiento: toda negatividad existencial tiende a transformarse en positividad esencial. 2) Aprender a amar universalmente, como causa y efecto de reducción de egocentrismo e incremento de conciencia, y a contribuir al proceso creciente de amorización de la humanidad. 3) Aprender a perder el miedo a la muerte, por su significado en el marco dinámico de la evolución, desde nuestra condición de seres provisionales. Cada muerte es una oportunidad de autoconciencia y noosferización. 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. Normalizarla en el currículo, y al mismo tiempo estar preparados para "acompañar educativamente" a los alumnos cuando la muerte golpea (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006, 2007). 4) 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. A partir de aquí, se trata de elevar el nivel de cotización del ser humano, hoy muy bajo. 5) Aprender del sentido de todo lo pasado, tomado como referencia optimista para todo lo futuro, a modo de deber de memoria aplicada. 6) Aprender a tomar conciencia de la universalidad a priori de todo ser humano.
- f) *La investigación científica*: El método científico –tanto desde una lectura cuantitativa como cualitativa– es el procedimiento más honesto que existe para generar y compartir conocimiento válido. Incluye un proceder cooperativo (socialmente complejo y coordinado) e histórico (apoyado en investigaciones anteriores) que se justifica en la mejora social actual y de la vida humana futura. La verdadera investigación científica no está sólo concentrada en dar respuestas: está tan interesada en hacerlo y en contrastar y debatir resultados como en formular buenas preguntas. Por tanto, puede estar estrechamente relacionado con la capacidad de redefinir la realidad y de la creatividad, profunda y socialmente entendida. En ciencia, por tanto, los informes y papers se complementan bien con los ensayos. En investigación científica, por tanto, se puede investigar por encargo, por necesidad social o por descubrimiento sensible de problemas. Gran parte de lo que en este escrito se plantea apunta a constructos investigables, aplicables y evaluables científicamente. Su relativa novedad puede traducirse en buenos temas, multitud de problemas e infinidad de preguntas de investigación capaces de ahormar buenos diseños que recojan y concluyan con datos (números y/o palabras) posiblemente orientadores y útiles.

ii Estrategias desde el interior

¿Por dónde empezar? Tiene sentido que el cambio metodológico comience por nosotros mismos, “como si todo dependiera de nosotros” (Matilde García), porque toda la realidad proviene de nuestro conocimiento. Cambiarse uno mismo es contribuir a cambiar la humanidad desde uno de sus múltiples centros, porque somos insignificantes e insustituibles a la vez. Distinguimos las siguientes vías o estrategias metodológicas:

- a) *No haciendo nada. Cultivando el nada hacer*: Este ‘nada hacer’ o ‘hacer nada’ apunta a un proceder didáctico o autodidáctico muy elevado. Sus orígenes pudieran encontrarse en el “wu-wei” propuesto por Lao Tse, Lie Zi, Zhuang Zi o Chuang Tzu, o en el chan (chino) o el zen (japonés), donde se deja: ‘Que ello lo haga’. Después, fue retomado por J.J. Rousseau, que está en la base de la Pedagogía moderna. Más adelante, lo llevó a la práctica M. Montessori o M. Buber. Lo aplicamos libremente a lo que nos ocupa.

El niño nace universal. Aunque nuestra adscripción existencial pueda ser local, nuestra verdadera naturaleza es universal. Después, esa condición se pierde, acabamos convencidos de lo contrario, debido a los condicionamientos inducidos. Según comenta J. Arias (2002), Leonor, hija de K. Marx, cuenta que su padre elogió el hecho de que el carpintero de Nazaret enseñó [léase desde una perspectiva histórica] a amar y aprender de los niños.

Para el niño no existe la acepción de personas, las clases sociales. Para un niño todos los niños son iguales e interesantes porque puede jugar con ellos. Le da igual que sea hijo de un rico o de un pobre, de un rey o de un campesino. Cuando un niño encuentra a otro niño por la calle lo primero que hace es preguntarle si quiere jugar, no si es rico o pobre. Ni siquiera el hablar otra lengua le atemoriza. Se entiende sin hablar. Los niños no tienen miedo a los niños. [...] Los niños tienen sólo los miedos que nosotros les infundimos (J. Arias, 2002, p. 274).

La segunda gran oportunidad que el niño tiene para recuperar su universalidad es aproximadamente a los 3.5 ó 4 años. A esta edad más o menos realiza de dos hitos en su psicogénesis, relevantes para su formación futura, porque suele ser capaz de formar dos conceptos esenciales para su madurez personal: 1) El concepto de muerte, que aflora impregnada de miedo al miedo a la muerte, normalmente inducido por el entorno inmediato y mediato. 2) El concepto de humanidad, porque puede sentirse parte de ella y la puede concebir como su entidad de pertenencia, real, concretamente.

O sea, el niño, que nace como un ser no-parcial, puede volver a ser universal. Tiene la capacidad de sentir global y profundamente desde su simultánea realidad local. (“Patria es humanidad”, dijo J. Martí). Se le sustituye su potencia, que se tiñe de un color distinto, más o menos deslumbrante, y se le identifica con tribus, ‘ismos’, patrias y sistemas egocéntricos de menor o mayor radio e historia.

Todo esto hace que la elaboración de la propia muerte y que la conciencia y la educación para la universalidad sean las excepciones, y esto es lo que a algunos nos resulta injustificable desde un referente pedagógico, didáctico o formativo. En ambos casos, su potencialidad neurológica se pierde porque no se retoma, no se cultiva. No

podemos calificar esto de otro que como gravísimo error educativo. Un error con autores y ámbitos: la Psicología Evolutiva, la Pedagogía y la Didáctica General. Así, mejor que “De la identidad local a una ciudadanía universal”, quizá debiera hablarse de: “De una ciudadanía local a la identidad universal”. Somos universales contrariados.

- b) *Meditación* cucu. Es una vía de conciencia.
- c) *Adoptando la complejidad superadora como método*: Vía superior complejidad. Superando gradualmente, lógicamente, lo conseguido, lo logrado. En el prólogo de “Aurora”, F. Nietzsche, quizá adelantando la ley de complejidad-conciencia teilhardiana, dice:

Porque no hay duda: también a nosotros nos habla un deber; también nosotros obedecemos a una severa ley que se halla por encima de nuestras cabezas; y ésta es la última moral que podemos seguir entendiendo, la última moral que incluso nosotros podemos todavía vivir; pues si en algún sentido seguimos siendo hombres de conciencia, es precisamente en éste. No queremos volver a lo que consideramos superado y caduco, a lo que no juzgamos digno de crédito

Con esta mirada lógica, la opción más universal será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc.

- d) *Mediante autoconocimiento*: La universalidad puede ser causa o consecuencia del autoconocimiento. En efecto, si como apuntaba I. Kant (1989) en el prólogo a la primera edición de la Crítica de la razón pura, el autoconocimiento puede tenerse como "la más difícil de todas las tareas" (p. 9), existe una correspondencia evidente entre el autoconocimiento y la universalidad. Las personas más maduras, o sea, las más profundamente autoeducadas, son las que más hondamente a sí mismas se conocen. Y ese autoconocimiento les conduce inexorablemente a una mejor y mayor experiencia de universalidad, con independencia de sus circunstancias culturales de origen. Para muchos, ese origen es un laberinto, en el que poquísimos inquietos se buscan a sí mismos. La mayoría camina ciega, mecánicamente. Otros, sobre todo calculan. Otros creen que se pierden. Otros afirman haber llegado a la verdad, a la meta, deduciendo que los demás son los que yerran. En otros predomina la idea del propio bienestar, y lo demás, si no les afecta directamente, les es indiferente. Otros piensan que, quizá parados o vaciándose, se descubrirán mejor a sí mismos. Detrás del laberinto y en torno a él, como no podría ser de otra manera, lo que hay no es más que la proyección de lo interior: fragmentación, distancia, cercanías selectas, dualidad, ausencias de duda... A partir de aquí, se intenta comunicar la idea de que este laberinto no es más que un conjunto articulado de vías y barreras que quizá se pueden comprender de otra manera. Sobre todo, cuando todos y cada uno de los caminantes pueden tener conciencia clara de dónde está la salida y de para qué dirigirse a ella.

Existe una relación entre autoconocimiento y Educación para la muerte, y concretamente entre ‘miedo-seguridad-conciencia de muerte’ y ‘experiencia de unidad-universalidad y autoconocimiento’. El sentido de la vida de la mayor parte de las personas se orienta hacia la adquisición de seguridad, para sí y para los ‘suyos’. Pero la seguridad existencial y las posibilidades de sentimiento y experiencia de universalidad dependen del autoconocimiento:

En la medida que uno cree ser este cuerpo físico, es evidente que toda seguridad es muy relativa, porque al final la historia siempre acaba mal. O sea, que, en todo caso, la seguridad es momentánea y provisional. Ahora, si uno se da cuenta de que no es el cuerpo, entonces para él la seguridad será otra cosa distinta. Y ahí está uno de los factores fundamentales para descubrir la propia identidad. El día que llegues a descubrir que lo que realmente eres, que tu identidad no tiene nada que ver con lo que nace y muere, que lo que eres es algo de por sí invulnerable, eso es el descubrimiento de la auténtica seguridad; cualquier otra cosa es falsa, es ilusoria. Pero esto ha de ser no por una creencia, sino porque uno lo descubre, de hecho, de un modo inmediato y constante (A. Blay, 2006, p. 63).

- e) *Por disolución de condicionamientos y de egocentrismo, individual y colectivo:* El egocentrismo no se supera tras el estadio preoperatorio: Es la característica de la vida adulta. Es más, estamos en la sociedad del egocentrismo. Por tanto, disolver inmadurez y egocentrismo personal y colectivo para acceder a otras visiones más complejas puede ser una importante finalidad formativa. El egocentrismo tiene mucho que ver con la ausencia de autocrítica y el sentimiento de posesión. El niño carece de pensamiento fuerte, pero el suyo, antes de los dos años, es no-egocéntrico, en el sentido de no posesivo:

Ellos [los niños] quieren sólo el uso de las cosas, no la propiedad. Por eso les parece normal adueñarse del juguete del amigo. No entienden por qué no pueden jugar con él. Y cuando el niño ha jugado, abandona el juguete, y ya no le sirve. No tiene. Como los adultos, el sentido de la propiedad. Son los padres quienes le dicen que tiene que conservar las cosas, no romperlas ni darlas, ni prestarlas para “no perderlas” (J. Arias, 2002, p. 275).

Educar es educarse, y educarse es descondicionarse, o sea, disolver el egocentrismo personal y colectivo. Por tanto, una (auto)educación para el descondicionamiento es un vía lógica y formativamente prometedora, siempre que esté guiada desde el conocimiento y la (auto)educación de la razón. Es idéntico a 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 propio se amplían suficientemente, se desemboca en la universalidad.

Apoyos o recursos externos

Proponemos algunas líneas de innovación y la activación de recursos externos que podrían facilitar el proceso de Educación para la Universalidad:

- a) Diseño y desarrollo de reformas de la educación comprometidas con el desarrollo de:
- a. Definición progresiva y debate en torno al significado de la universalidad - avalado por los más amplios e influyentes organismos internacionales- como reto que trasciende la educación promovida desde los sistemas educativos particulares, tengan o no una Administración Educativa más o menos independiente, para apoyar la emergencia de una nueva mentalidad

universal, como epicentro formativo de nuevas concepciones para el cambio interior y exterior.

- b. Una progresiva superación por parte de los sistemas educativos locales (autonómicos, estatales o internacionales) de su ‘conciencia sistémica o limitada’, potenciando desde ellos toda aquella fibra y orientación hacia lo ‘suprasistémico’.
 - c. Profundización en el significado e implicaciones de la formación, desde una perspectiva compleja y evolutiva: no sesgada, no manipulada y en función del bien común.
 - d. La necesidad de ‘reforma educativa’ de aquellos sistemas sociales con los que el sistema educativo se relaciona, le condicionan y le influyen: familia, política, economía, medios de comunicación, etc. (A. de la Herrán, 1993, 2003).
 - e. No definitivo, progresivo e irreversible al moldeamiento de las conciencias en nombre de la educación, al menos en dos líneas: 1) Progresiva despolitización partidaria de la educación, y 2) Desconexión entre educación y adoctrinamiento religioso
 - f. Como continuación de lo anterior, creación de Administraciones Educativas Independientes de ámbito nacional e internacional, impermeables a los dos anteriores sesgos, como intento de continuación del proyecto antecedido en parte por las propuestas de Confucio, Comenio, Kant, Herder, Condorcet, Eucken, etc.- (A. de la Herrán, 1993).
 - g. Planificación de una ‘megarreforma’ o ‘superreforma’ orientada de forma paulatina e inteligente a la evolución humana universal, mediante adquisición de más complejidad de conciencia y disolución de egocentrismo o condicionamiento colectivo, orientada a atender y apoyar necesidades y anhelos de Educación para la Universalidad de los sistemas educativos nacionales o internacionales. Una ‘megarreforma’ o, mejor, una sucesión de ‘megarreformas’ compuesta de propuestas nacionales, internacionales, transnacionales y universales, orientadas a la urdimbre paulatina de un **“Espacio Universal de Educación”** (A. de la Herrán, 2007).
 - h. La incorporación de indicadores de etnocentrismo en las evaluaciones diagnósticas internacionales tipo Pisa. Serían indicadores de ‘lastres’ indicadores ‘negativos’, porque se centrarían en presencias con cuya disolución y paulatina ausencia se ganaría en formación, en apertura de conciencia. y universalidad de cada sistema de educación y de cada estado.
- b) Creación de foros, congresos y organismos internacionales sobre educación y evolución humana.
 - c) Creación de asignaturas titulaciones, cátedras convencionales y especiales¹ y universidades concentradas en el estudio transdisciplinar de la Educación para la Universalidad y la Evolución Humana
 - d) Progresiva inclusión en los currícula nacionales de ‘temas radicales’ (A. de la Herrán el al., 2000, y A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006), como facetas de una Educación de la Conciencia.
 - e) Desarrollo de una Didáctica de la Conciencia o de la posible evolución humana, centrada en el conocimiento y más allá de la educación en valores, por hacerlo en el autoconocimiento, la educación de la razón, el cultivo de virtudes personales, etc.

¹ En abril de 2004 se propuso al rector de la Universidad de Camagüey (Cuba) un proyecto para la creación de una “Cátedra sobre la Evolución Humana”.

- f) Aproximaciones educativas formales o no formales, desde la universidad y los medios de comunicación a la Educación de la Conciencia, la Educación para la Universalidad y la Evolución Humana.
- g) Reconocimiento de un nuevo Derecho del Niño y del Ciudadano: El “Derecho a la universalidad” (A. de la Herrán, 2001): 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). Por tanto, ¿el niño tiene como derecho último a una limitación nacionalista! A efectos de planteamientos educativos, políticos, etc. basados en tal contenido, se está invitando, tácitamente, a asumir como normal y deseable este condicionante, justificado y avalado internacionalmente. Pues bien, ¿qué sistema educativo se resistiría a promoverlo, si además es consecuente con la ‘necesidad mínima’ que el ser humano tiene? 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, de modo que el niño pudiera ser reconocido como parcial y total a la vez, o sea, como ser y ciudadano genuinamente, moralmente universal. Desde nuestra perspectiva, es un imperativo de toda Administración Educativa y de los profesionales de la educación facilitarle ese derecho.
- h) Institucionalización de premios para la Evolución Humana o para la Conciencia, del mismo modo que hay premios para la Paz.

Ámbitos formativos para la universalidad

Esquemáticamente propondría los siguientes ámbitos:

- a) De formación del profesorado: 1) Técnico-reflexivo-transformador (formación actual). 2) Autocrítica y desempeño (A. de la Herrán, e I. González, 2002). 3) Mejora profunda centrada en la conciencia (A. de la Herrán, 1998).
- b) De objetivos y contenidos 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. 3) Sobre la coherencia como fuente de ética y signo de buen aprendizaje. 4) Sobre el propio proceso de desempeño egóico aplicado a la comunicación didáctica y a la relación con los compañeros, para favorecer la madurez personal más allá del desarrollo profesional propio y ajeno. 5) Sobre la enseñanza de la superación de los sesgos de los alumnos debidos al docente y al medio social 6) Sobre la neutralidad, entendida como no-parcialidad y universalidad en y de la educación, más centrada en la condición humana que en cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria, buscando la universalidad, o en su defecto la no-parcialidad. 7) Sobre el respeto didáctico, entendido como modo de desarrollar la enseñanza de forma insesgada o desde planteamientos o actividades ecuanímes o procesos dialécticos, más allá del razonamiento fragmentario. 8) Sobre la inducción a la complejidad, desde la capacidad de rectificación y la superación de sesgos, fluctuaciones hacia lo más completo o no-parcial y su capacidad de complejidad de conciencia aplicada. 9) Sobre las influencias y prejuicios evaluativos, desde la evitación de la influencia de prejuicios en el conocimiento. 10) Sobre lo que comunica, une y eleva socialmente, destacando aquellos contenidos sociales y humanos convergentes, por encima de los fragmentadores y distanciadores. 11) Sobre la evolución grupal e individual a través de una didáctica orientada a la evolución personal y grupal de profesores y alumnos.

- c) De capacidades y competencias 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 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.

Autoconciencia

Componemos una familia universal en la que, como apuntaba Dostoyevsky, todos somos corresponsables de todo. Sin embargo, Sófocles lo decía sencilla e implacablemente: “Siempre se repite la misma historia: cada individuo no piensa más que en sí mismo”. Sin embargo, 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 personales y colectivos 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 qué 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 evolución humana, sin etiquetas, sin ismos imprescindibles, 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.

Para una persona con conciencia universal, los países son barrios, la vida es un proceso evolutivo y el mundo es una escuela en la que formarnos, aunque de momento no exista proyecto pedagógico (curricular y metodológico). ¿Dónde quedan los *ismos limitantes* y las *fijaciones*¹ *etnocentristas* (nacionalistas, tribales, duales tras este acto de conciencia, tras estos anhelos? Es muy importante enriquecer el debate de superación de los *ismos*, desde dentro y desde fuera, mediante una educación que, con un enfoque de lastres,

¹ 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.

trabaje desde la más tierna infancia para la superación del egocentrismo para analizarlo mediante el razonamiento. A través de esta humanización y con una perspectiva a la vez compleja y evolucionista, puede irse profundizando en retos educativos para la (auto)educación de la conciencia a los que se han referido maestros como Teilhard de Chardin, Einstein o Eucken:

- El universo y la vida no son inútiles o accidentales.
- Estamos y somos con un propósito.
- La existencia tiene un sentido, más allá de lo entendido como “nuestro” (sistemas, intereses, etc.): impulsar el proceso de la hominización a la humanización, construir la Humanidad.
- El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente.
- Estamos en los primeros milímetros de un apasionante viaje cooperativo –la evolución humana-, que ni empieza ni acaba en nosotros.
- La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, relativa a la evolución y relativa al ser. Requiere de activación del interior (“activismo”, lo llamó Eucken) orientado a la lucha por un contenido espiritual de la vida, no sólo individual sino unánime o universal.
- Somos el eslabón perdido de nosotros mismos y de lo que podríamos llegar a ser. Porque todo ser humano está capacitado para elevarse interiormente desde el ser que es o el bienestar que tiene, hacia un más ser o un bien ser para ser más y mejor. Por tanto, esencialmente somos un ser más.
- Las fuentes de energía son, de modo principal, el conocimiento, el sufrimiento humano y el sentimiento de cooperación que somos capaces de invertir en el mejoramiento de la vida humana.
- En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales. Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles.
- Lo universal es siempre mejor que lo parcial. El sentimiento de universalidad es esencial.
- La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, de forma irreversible pero en espiral.
- La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividad esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el arte de vivir.
- La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia.
- El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es el ascenso desde el interior, desde el ser que somos o el bienestar que tenemos a un más ser o un bien ser para ser más y mejores.
- Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es porque no se ha elevado todavía o lo suficiente. Lo que no profundiza jamás podrá converger en lo esencial. Y lo que no suelta “lastres” o corta “amarras” no podrá elevarse nunca.
- La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia.
- Somos libres para dudar y para optar.
- El sentido de la vida de cada quien y de cada sistema social es una consecuencia de pensar hacia o desde la propia circunstancia. “La Luna o el dedo que apunta a la Luna” (T. Deshimaru, 1981): evitar o no su confusión puede ser la elección más importante de la vida humana, para cuya toma de decisión consciente la educación habitual tampoco está ayudando en absoluto.

- En la evolución humana nada se pierde. Todo trasciende: lo que se hace bien, lo que se construye peor y lo que se deja de hacer.
- La vida puede comprenderse como evolución posible. Entonces, la muerte es la pérdida del tiempo disponible, de la oportunidad de contribuir a la mejora del actual estado de cosas, bien por dejadez, bien por error. Por eso decimos, con m. Gascón (1997), que hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende, y la vida que trasciende nunca muere del todo.
- Globalmente, la educación es uno de los motores principales de la evolución de la humanidad, y su sentido noogenético puede reconocerse. Personalmente, puede llevarnos a pensar y a sentir ¿qué tal vamos de interior? y ¿hasta dónde estamos dispuestos a llegar?

Los maestros del bien común como avales de la Educación para la Universalidad

Los conocimientos de los grandes maestros del bien común de todas las épocas y de todas las culturas se encuentran en la Universalidad y son compatibles con la Unidad del Ser Humano. Convergen, porque se elevan, en intención y motivación. Diríase que desarrollan, *mutatis mutandis*, parámetros comunes, casi un mismo discurso (Ramakrishna; A. de la Herrán, 1997; A. de la Herrán, y J. Muñoz Diez, 2002). Este verdadero ‘consenso entre expertos (ex post facto)’ valida teóricamente el constructo de la Educación para la Universalidad a que nos referimos, y aproxima a una posibilidad científica el estudio de las ideas desarrolladas desde ‘altos estados de conciencia’ (A. de la Herrán, 1998, 2006, 2007). Ahora bien, la historia también nos enseña que cuando las ideas de alta conciencia son interpretadas por los egos inflados e impermeables, ocurre como cuando se tira el buen vino al suelo: que se desperdicia. Si los grandes maestros (creadores) levantaran la cabeza, coincidirían en la Educación para la Universalidad, porque su enseñanza se orientó, desde su prisma y circunstancia precisamente a esto. De donde se deduce que todo buen seguidor (*criador*) estaría así mismo de acuerdo, aunque para ello estuviese promoviendo la liberación de la vieja piel. O precisamente por eso, aunque la realidad indica que los que llegan a esto son una minoría.

La unidad del ser humano como meta educativa

¿Tiene sentido plantearse fines educativos a dos o cinco siglos vista? Con independencia de que dentro de cincuenta años el caparazón de la sociedad se parezca poco a la actual, y precisamente por eso, esto es lo que proponemos: la Unión como proceso de personalización progresivo. Todos avanzamos a la unidad, que no es la unidad de los cuarteles, sino la unidad de las sinfonías. La unión no es un monismo, es una diferenciación. La realidad es una espiral centrante, es una realidad concéntrica.

El universo se curva hacia la personalización. La unión coincide con la diferenciación y la personalización. La personalización requiere que cada quién llegue a ser quien es en esencia (Buda, Píndaro, Rousseau, Fröebel, Blay), porque lo normal es vivir desconectados del fondo y pegados a una parte de la corteza. Quizá a partir de esta sencilla hipótesis o eje (auto)formativo cabe aprender y desaprender mucho de nosotros mismos y los demás. La verdadera universalidad no se encuentra fuera. De este modo, la conciencia personal aumenta y la unión aumenta. La sociedad avanza hacia un Omega de creciente conciencia en la medida en que se educa. “Como los meridianos al acercarse al polo, así Filosofía, Ciencia y Religión se aproximan entre sí, pero manteniéndose cada una en su plano” (Teilhard de Chardin). Nosotros decimos que los paralelos que paso a paso los vertebran bien pueden ser la Educación. La temperatura de

la noosfera o grado de conciencia se eleva constantemente. El universo se personaliza irreversiblemente: se une y gana altura al hacerlo, como crece el drago.

III CONCLUSIÓN

La educación puede y debe ser un instrumento de desarrollo de la conciencia y de la transformación humana frente a la mera funcionalidad, económica y política dual. El gran recurso definitivamente vital para la evolución del conocimiento y la creación de una sociedad universal, más allá de la globalización, que no atiende el interior. Pero antes de entenderla de este modo hemos de poner toda nuestra atención en el que hemos considerado “problema principal del ser humano” y “reto número uno de la Educación”: su inmadurez generalizada. No se trata sólo de analizar las cosas que ocurren y de adoptar posturas conservadoras o críticas ante ellas, sino de indagar en las raíces de las causas de casi todo lo que aflora.

Si tuviéramos que destacar una característica de la vida humana sobre la tierra esa podría ser el egocentrismo, individual y colectivo. Además de estar en la sociedad de acceso a la información, sobre todo nutrimos la sociedad del egocentrismo. De hecho, en esta sociedad de acceso a la información, cuando conviene, predomina la desinformación, no precisamente por su ausencia, sino por la permanente filtración y tergiversación parcial de los mensajes. Estamos identificados y muy polarizados en lo propio (político, nacional, cultural, económico, etc.) y tenemos verdaderas dificultades para interiorizarnos y autoconocernos, sentir desde los demás y converger desde la autoconciencia de ser en evolución. Éstas son las más graves dificultades de aprendizaje de las que algún día se debería ocupar la escuela. Lejos de esto, nos pasamos la vida anhelando rentabilidad y beneficio de puertas para adentro, avalados por rutinas de narcisismo insensible suficientemente compartido, y desde esta actitud alejamos a la humanidad de nosotros. O la alejamos o quizá sea que todavía no hemos llegado a ella. Lo hemos dicho muchas veces: “Somos el eslabón perdido”, y el reconocimiento de este breve atasco evolutivo entre el simio y el humano que podríamos llegar a ser, o entre el ser que somos y el posible, nos vuelve a proporcionar motivación para seguir luchando: es la revolución de las raíces y de la orientación.

En su día tuvo gran sentido social la “Crítica de la razón pura”, de I. Kant. Hoy lo tendría una “Crítica de la razón egocéntrica”. El pensamiento egocéntrico sostiene y nutre a todos los etnocentrismos y a la globalización, garantiza sus desarrollos sesgados, y taponan y lastra posibilidades de desarrollo de una “Educación para la universalidad”. Ocurre con ellos como lo que en su día pasaba con la escuela rancia y la educación activa. Pero una nueva ola de cambio radical está emergiendo en la sociedad y la educación, y la Educación para la Universalidad podría ser la síntesis o el epítome de todas. Sólo desde un pensamiento más fuerte, generoso y motivado por la formación y por la evolución humana, más allá de los ‘ismos’, las personas pueden romper o disolver los límites de su miopía y acceder gradualmente a la conciencia de universalidad. Para esto la globalización es una fase quizá necesaria pero muy insuficiente, porque se mueve desde y para la parcialidad. Una cosa es que la globalización sea un fenómeno global y otra -muy distinta- que mire por la globalidad o el bien común. El hecho de pertenecer a una parte privilegiada del mundo no debería ser un obstáculo para apoltronar la comprensión. Se trata de poner a prueba la calidad humana de nuestra formación así como la clase de educación que la fomenta, y en su caso, proponer redefinirla desde su fundamento y sentido global.

Nuestra conciencia ordinaria es fragmentaria, dual, parcial, egocéntrica, inmadura... La “conciencia de universalidad” -anhelo imprescindible aunque insuficiente de la Educación para la Universalidad-, podría conceptuarse como la capacidad que todo ser humano tiene de colocar los propios intereses en función de lo que favorece la evolución humana, más allá del ego personal y colectivo. Ello requiere la activación y la presencia preferente de la variable humanidad en los sistemas menores (nacionales, internacionales, educativos, etc.) y converger con otros por ella desde el natural anhelo común. El XXI puede ser el Siglo de la Educación.

No es suficiente con progresar si se evoluciona tan poco interiormente, y esa evolución humana y ese progreso son consecuencias de la educación y el conocimiento. Para emprender esta ruta hay dos caminos básicos y complementarios que se encuentran casi al final de su destino: el interior (autoconocimiento) y el interior y exterior a la vez (Educación para la Universalidad). Sus desarrollos están relacionados con nuestras fortalezas y debilidades, tanto sociales como íntimas. Ambos son susceptibles de objetivos, capacidades, contenidos, formación del profesorado, planificación curricular, etc., porque expresan un sentir muy extendido, nada nuevo y mal diagnosticado: un ámbito de educación perenne del que la formación y la educación (formal, no formal e informal) no debieron separarse nunca. Aquí nos hemos dedicado a aproximarnos al segundo, la Educación para la Universalidad. Y somos optimistas en que un día no lejano se pueda incluir en el currículo, de un modo natural, si acaso con el formato de un “tema radical” (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006). Además, es mucho más difícil planificar las Matemáticas que planificar la Educación para la Universalidad.

Desde aquí proponemos su debate, digestión e inserción curricular, por su relevancia utópica: el horizonte interior y exterior sí cuentan en Educación, y su inclusión tiene mucho que ver con su caminar y sentido. Además, los horizontes no sólo se contemplan: los horizontes se buscan y se lucha por su realidad, y esto lo saben muy bien los pioneros. Ninguna persona sensible debería permanecer indiferente al sentido de la educación. Para nos parece importante reconocer que somos seres inacabados en medio de una situación permanentemente crítica, que la conciencia es la capacidad de la que depende la posible evolución humana, y que el gran recurso capaz de ampliarla y fortalecerla es la educación. Pero no cualquier educación: una educación redefinida. ¿Y para qué? Para que la conciencia de humanidad y universalidad vaya ganando terreno en interés social y en importancia personal a las conciencias fragmentarias o parciales, y a los consecuentes comportamientos egocéntricos que las sustentan y nutren. No estamos pidiendo demasiado, sólo lo que debemos.

Podríamos pensar que si “la UNESCO ha conseguido muchas veces que la humanidad (casi doscientos estados) se ponga de acuerdo en temas espinosos” (J.A. Ortega, 2007), cuesta creer que no pueda acordarse el inicio de una andadura hacia la progresiva construcción de un ámbito educativo que pueda contribuir a la evolución de todos los sistemas educativos, nacionales e internacionales. Pero seamos realistas: cuando un país o un estado suscribe un acuerdo o se pone de acuerdo en un tema supranacional espinoso, lo hace, bien porque le interesa, bien porque no le perjudica hacerlo. Salvo excepciones, son los ‘egocentrismos’ (nacionalismos) y no la ‘conciencia de universalidad’ lo que rige la motivación y las decisiones. Pudiendo ser así, querrá decir esto que el actual ‘estado de conciencia’ ordinario es parcial, inmaduro y adolescente. Los organismos internacionales como la UNESCO y la ONU son estructuras insertas en un retículo de sistemas nacionalistas. Esta es un poco la radiografía que cada día se saborea. Y si no se trabaja desde y para una Educación para la Universalidad y la

educación para la disolución de los egocentrismos, tanto personales como colectivos, la difusión de las grandes ideas coexistirá con la más exquisita infertilidad.

Porque, ¿de qué valdrá insuflar tanta energía al globo con tanto lastre y tanto cabo atándole al suelo? ¿Se acabará rompiendo o quemando...! Dicho con otra analogía: Intentamos enfriar un cacharro de sopa removiendo su contenido, simplemente dándole vueltas, ignorando la leña que arde debajo. ¿No habría, que apartarlo, o apagar o reducir la llama? Sin una atención decidida y consensuada a una Didáctica para la Posible Evolución Humana Masiva, con repercusión personal y colectiva, la batalla estará perdida de antemano, y emprenderla será absurdo.

Las ideas solas no van a traer las soluciones. Más bien nuestro trabajo personal encaminado a promover el tránsito 'del ego a la conciencia' será lo que determine la orientación de la esperanza. Un 8 de marzo, día de la mujer trabajadora, Gabriel García Márquez terminaba una disertación ante jóvenes latinoamericanos diciendo:

A ustedes, señadores con menos de cuarenta años, les corresponde la tarea histórica de componer estos entuertos. Recuerden que las cosas de este mundo, desde los trasplantes de corazón hasta los cuartetos de Beethoven estuvieron en la mente de sus creadores antes de estar en la realidad. No esperen nada del siglo XXI, es el siglo XXI el que lo espera todo de ustedes. Un siglo que no viene hecho de fábrica sino listo para ser forjado por ustedes a nuestra imagen y semejanza, y que sólo será tan pacífico y nuestro como ustedes sean capaces de imaginarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la autorrealización* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Índigo (e.o.: 1992).
- Carbonell, E., y Sala, R. (2003). Aún no somos humanos. Propuestas de humanización para el tercer milenio. Barcelona: Península.
- Confucio (1969). Los cuatro libros de la sabiduría. Madrid: Clásicos Bergua.
- 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 Editores, S.A.
- Dürckheim, K.G. (1982). El hombre y su doble origen. Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial, S.A.
- Eucken, R. (1925). La lucha por un contenido espiritual de la vida. Nuevos fundamentos para una concepción general del mundo. Madrid: Daniel Jorro, Editor.
- Fromm, E. (1991). Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1989).
- Gabilondo, Á. (2006). La fiesta de ser nuevo. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- García Garrido, J.L. (1986). Problemas mundiales de la educación (2ª ed.). Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- 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, S.A.
- García-Bermejo, S. (1969). Autoconciencia del ser. El hombre total. Madrid: Sociedad Española de Libreros.
- García-Bermejo, S. (1989). Un nuevo modelo de pensamiento humano: el pensamiento totalizado. Madrid: Editorial Alpuerto, S.A.

- García-Monge, J.A. (1997). Treinta palabras para la madurez (2ª ed.). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Gil Calvo, E. (2004). Pluralismo Cultural y Universalismo Civilizador. *El País*, 26 de octubre.
- González Jiménez, F.E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la Didáctica: Sus fundamentos y métodos. En A. de la Herrán, y J. Paredes (Coords.), Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1996). Hacia Otra Nueva Educación. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid (75), 24-25.
- Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2001). El Derecho a la Universalidad: Un Desafío Educativo para el Siglo XXI. Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa (27), 57-74.
- Herrán, A. de la (2001b). Dialéctica Caos-Conciencia. Implicaciones Didácticas y Formativas. Encuentros Multidisciplinares (7), 66-70.
- Herrán, A. de la (2002). Educación para la Universalidad: Más Allá de lo Intercultural. Revista Creatividad y Sociedad (2), 25-32.
- Herrán, A. de la (2003). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. Tendencias Pedagógicas (8), 13-42.
- Herrán, A. de la (2003). El siglo de la Educación: Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Editorial Hergué.
- Herrán, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. Revista Complutense de Educación, 14 (2), 499-562.
- Herrán, A. de la (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: Ministerio de Asuntos Sociales. INJUVE.
- Herrán, A. de la (2004b). Evolución de la Democracia: El Egocentrismo Político como Lastre. Número Monográfico: Los Déficit de la Democracia. Revista Acontecimiento (72), 45-49.
- Herrán, A. de la (2004c). Hacia una Política Democrática Más Madura. Revista Acontecimiento (74), 17-19.
- Herrán, A. de la (2005). Una Terapéutica para las Reformas Educativas. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía (165), 22-25.
- Herrán, A. de la (2006). Después de Bolonia. Educación y Futuro (16), 179-224
- Herrán, A. de la (2006b). Hacia una Educación para la Universalidad. Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid. Apuntes de Pedagogía (abril), 25-29.
- Herrán, A. de la (2006c). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. Tendencias Pedagógicas (11), 103-154.
- Herrán, A. de la (2006d). Seis Retos Éticos para una Reforma Educativa con los Medios de Comunicación. Étic@net (5).
<http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>

- Herrán, A. de la (2007). De la Educación en Valores a la Educación de la Razón. II Encuentro Internacional de Educación en Valores. Universidad de Camagüey. Universidad Autónoma de Madrid. UNESCO. Camagüey (Cuba). 5-9 de noviembre.
- Herrán, A. de la, y Cortina, M. (2006). La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y González Sánchez, I. (2002b). El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la, y Muñoz Díez, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Dilex.
- Herrán, A. de la, y Villena, J.L. (2006). Integración curricular de la televisión. En J.A. Ortega Carrillo, y A. Chacón Medina (Coords.), Nuevas tecnologías para la educación en la era digital. Madrid: Pirámide
- Herrán, M. (2005). Arena sensible. Madrid: Ediciones REDcientífica.
- Imbernón, F. (2007). 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio. Barcelona: Graó.
- Kant, I. (1989). Crítica de la razón pura (6ª ed.). Madrid: Ediciones Alfaguara (e.o.: 1978).
- Krishnamurti, J. (1983). Educando al educador. México: Editorial Orión (e.o.: 1953).
- Krishnamurti, J. (1990). Comentarios sobre el vivir. Barcelona: Editorial Kier
- Krishnamurti, J. (2002). Amor, sexo y castidad. Barcelona: Kairós.
- Lao Tse (1983). Tao te Ching. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Lie Zi (1989). Lao zi. El libro de la perfecta vacuidad. Barcelona: Editorial Kairós
- López Quintás, A. (1991). Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- Maharsi, R. (1989). Enseñanzas espirituales. Barcelona: Editorial Kairós
- Maslow, A. H. (1987). La personalidad creadora (3ª ed.). Barcelona: Editorial Kairós, S.A. (e.o.: 1971).
- Mayor Zaragoza, F. (1988). Prólogo. En E. Laszlo, Evolución. La gran síntesis. Madrid: Espasa-Calpe (e.o.: 1988).
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Acto de Presentación del libro "Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización". Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Menchú Tum, R. (2002). El sueño de una sociedad intercultural. En F. Imbernón (Coord.), Cinco ciudadanías para una nueva educación. Barcelona: Editorial Graó, S.A.
- Mialaret, G. (1975). Prefacio. En L. Morin, Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor. Barcelona: Editorial Herder (e.o.: 1973).
- Miret Magdalena, E. (2003). Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Claves para la Esperanza. En A. Canteras Murillo (Coord.), Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Curso de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 3 de julio.
- Mora García, J.L. (2004). Presentación del libro "María Zambrano: Raíces de la Cultura Española". Ateneo de Madrid. Fundación Fernando Rielo, 14 de junio.
- Morin, E. (1983). El método II. La vida de la vida. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A. (e.o.: 1980).
- Nemeth Baumgartner, A. (1994). Macrometanoia. Un Nuevo Orden. Una Nueva Civilización. El Cambio de Paradigma Científico en las Ciencias Jurídicas, Políticas y Económicas. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- Nietzsche, F. (1984). La Gaya Ciencia. Madrid: Sarpe.
- Ortega Carrillo, J.A. (2007). Los Valores de una Ciudadanía Universal. II Encuentro Internacional de Educación en Valores. Universidad de Camagüey. Universidad Autónoma de Madrid. UNESCO. Camagüey (Cuba). 5-9 de noviembre.

- Osho (2004). El libro del ego. Liberarse de la ilusión. Barcelona: Grijalbo (e.o.: 2000).
- Ouspensky, P.D. (1978). Psicología de la posible evolución del hombre (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- Pinillos, J.L. (2003). “Del Mito y de la Razón”. V Congreso de Psicología Transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”. Alboraya (Valencia), 29 de mayo al 1 de junio. ATRE, SEPPI Sociedad Española de Psicología y Psicoterapia Integrativa. Centro Oxigeme. Colegio Oficial de Psicólogos. Universidad de Valencia. Carácter nacional
- Popper, K.R., y Eccles, J. (1989). El yo y su cerebro. Madrid: Editorial Tecnos
- Rojas, E. (1990). Indicadores de madurez de la Personalidad. Cuadernos Empresa y Humanismo (23), 1-13.
- Rojas, E. (2004). ¿Quién eres?. De la personalidad a la autoestima. Madrid: Booket.
- Rousseau, J.J. (1978). Emilio o de la Educación. Madrid: EDAF.
- Rubia Vila, F. (2003). “Neurobiología de la Experiencia Mística”. La Muerte en los Sueños y la Imaginación”. Conferencia. V Congreso de Psicología Transpersonal “Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte”. Alboraya (Valencia), 29 de mayo al 1 de junio. ATRE, SEPPI Sociedad Española de Psicología y Psicoterapia Integrativa. Centro Oxigeme. Colegio Oficial de Psicólogos. Universidad de Valencia. Carácter nacional
- Savater, F. (1997). El valor de educar. México: Ediciones del Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.
- Sesé, B. (1998). Teilhard de Chardin. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Soldevilla, D. (1958). El ser uno-trino. La historia como ontología. La ciudad mundial. Madrid: Talleres Tipográficos del Instituto Editorial Reus.
- Teilhard de Chardin, P. (1967). La activación de la energía (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1967b). El porvenir del hombre (4ª ed.). Madrid: Taurus (e.o.: 1962).
- Teilhard de Chardin, P. (1967c). La energía humana (2ª ed.). Madrid: Taurus Ediciones, S.A. (e.o.: 1963).
- Teilhard de Chardin, P. (1984). El fenómeno humano. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A. (e.o.: 1955).
- Touraine, A. (2003). Conferencia de clausura. En A. Canteras Murillo (Coord.), Los jóvenes en un mundo en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Curso de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 3 de julio.
- Vera Manzo, E. (1997). Etnias, culturas y paradigmas. En C. Camps, R. Larrea, P. Moncayo, L. Regueiro, F. Rhon, G. Santa María, y E. Vera, Más allá del neoliberalismo. Reconstruir la utopía en América Latina. Quito: Ediciones Asel.
- 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.
- Vilar, S. (1997). La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Wagensberg, J. (2006). A más cómo, menos por qué. 747 reflexiones con la intención de comprender lo fundamental, lo natural y lo cultural. Barcelona: Tusquets.
- Zhuang zi (1996). Zhuang zi. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.