

Hacia una orientación educativa *evolucionista*

Dr. Agustín de la HERRÁN GASCÓN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM

RESUMEN

Este artículo no trata sobre la Orientación Educativa. No es, por tanto, Metaorientación. Lo que pretende es ofrecer *materia educativa* con un talante *evolucionista*, y por tanto intrínsecamente orientado(r). Pretende sintetizar *Orientación Personal* y *Orientación de la Humanidad*, condensándolas en la *conciencia humana*, entendida como capacidad sobre la que cabría desarrollarse la *posible evolución del hombre* (A. de la Herrán, 1998). Puede entenderse como un intento de paso más allá de la *cuarta fuerza* en Psicología (escuela Transpersonal), debido a dos razones: por su perspectiva, de inspiración teilhardiana¹, Y por su enfoque pedagógico, anhelando algo que M. Almendro/ adelantaba (1995) cuando afirma que: "La educación transpersonal es un tema apasionante. Es sumamente atrayente el que un día se deje de hacer terapia para hacer pedagogía" (p. 241).

ABSTRACT

This article is not about Educational Orientation. Therefore, this is not Metaorientation. This article tries to offer educative matter with an evolution disposition, and therefore intrinsically orientated. It tries to synthesize Personal Orientation and Humanity Orientation, condensing them in human conscience, understood as the capacity from which it could be developed the possible human evolution. It can be understood as an attempt to go beyond the fourth strength in Psychology (Transpersonal Psychology), due to two reasons; because of its perspective, Teilhard's3 inspiration, and because its pedagogical approach, wishing something that M. Almendro" (1995) put forward when he said that: "Transpersonal Education is an exciting subject. Its very attractive that one day Therapy will give way to Pedagogy".

¹ Pierre Teilhard de Chardin (1881-1995), junto con A. Einstein, la más brillante inteligencia el siglo XX, a juicio de René Maheu, Director General de la UNESCO.

² Presidente de la "Asociación Transpersonal Española".

³ Pierre Teilhard de Chardin (1881-1995), together with A. Einstein, the most brilliant intelligence in the XX century, according to René Maheu, General Director of UNESCO.

⁴ President of the "Asociación Transpersonal Española".

INTRODUCCIÓN

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 se apropia del sentido de un universo evolutivo.

Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos egocéntricos (*quietistas y fragmentarios*) y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la *conciencia de universalidad*. Para ello resulta 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 ambicioso.

"¿*Quién* y *para qué*?" Éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta sobre todo los *porqués*. El presente, *cuál* y *cómo* está siendo el resultado. La respuesta al *para qué* se realiza supeditando pasado y presente a su futuro, y ese futuro a la global evolución humana, sin etiquetas, sin calificaciones, sin corsés irreflexivos o peor meditados. El *quién* es el sujeto que, haciéndose objeto trascendente de sí mismo, se plantea las cuestiones e intenta realizarse en ellas.

Esta pretensión ratifica de nuevo que: "La educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona" (Informe Delors), porque, así como entre la *espiritualidad* y el *conocimiento* media la *conciencia humana*, entre la *conciencia ordinaria* y la *universalidad* se enraízan los *corazones* concretos, sociales e individuales, verdaderos *superconductores trascendentes* de *humanización posible*.

ACTITUD UNIVERSAL, CONOCIMIENTO y NUEVA ÉTICA

Tras la *toma de conciencia* que emana del conocimiento, la *responsabilidad* es la actitud inicial, y el *compromiso*, su culminación ligada a la tarea y los proyectos. El *compromiso* realiza la *responsabilidad* a lo largo del tiempo. Por tanto, una de sus más importantes virtudes es la *continuidad*. Si la *responsabilidad* es, como afirmaba H.E. Hatt (1972), un "ser-en-el-autoconocimiento" y un "ser-en-la-autodeterminación" (p. 148), Y el *compromiso* es su concreción en las acciones, su cultivo puede tomar a las personas *diferentes y mejores* a como se muestran en los marcos cotidianos, normalmente *sistémicos, egocéntricos y estrechos*, precisamente por fortalecer su *capacidad de soberanía personal* (F. Mayor Zaragoza, 2000, p. 9), más allá del *pensamiento débil* que causa y es consecuencia de la *globalización* (A. de la Herrán, 2002). A todo ello es preciso añadir el factor de la perseverancia y la fiabilidad mantenida del anhelo o la esperanza no exento de *autocrítica*:

¿Por qué 110 todos los hombres pueden desarrollarse y tornarse seres diferentes? La respuesta es nll/Y simple. Porque 110 lo desean. f...} La idea esencial es que para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo (P. O. Ouspensky, 1978, pp. 14,15).

Cuando el *compromiso* se anuda en el *autoconocimiento* durante *el tiempo suficiente*, la *responsabilidad* vuelve a enriquecerse, se "universaliza" se "intensifica" automáticamente, y por tanto, se "organiza" (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 199). Y a partir de ese momento, se *sintoniza* automáticamente con tres procesos que elevan la conciencia (pp. 193-201): La convergencia del universo, la solidaridad cósmica y la comprensión planetaria.

De la anterior *responsabilidad-compromiso* no surge una *impoecion* o un *deber moral*, sino un *imperatioo* (*derecho-deber* endógeno), que aflora más y más sólido, como consecuencia del *conocimiento*. En efecto, desde un punto de vista estrictamente científico: "El aumento del conocimiento y la conciencia inducen a una mayor responsabilidad en la conducta individual" (J.M. Rodríguez Delgado, 1983, p. 25). Si lo anterior es válido para toda persona, aún lo es más para el profesional que inquiere e investiga: "La ética del conocimiento, en lugar de proceder de no se sabe qué gracia, como ocurre en el universo *nihilizado* del positivismo y del *pragmatismo científico*, procede ahora de la exigencia interior profunda del sujeto investigador" (E. Morin, 1983, p. 348).

SENTIDO EVOLUCIONISTA DEL SUFRIMIENTO

¿Dónde queda el mal, el dolor, el sufrimiento? Lo *menos terrible* o lo menos erróneo, como hacía sir O. Lodge (1924) o Teilhard de Chardin, es percibirlo globalmente, como *dato de la evolución*:

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

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

"Un mundo en vías de concentración consciente debería gozar únicamente, piensan ustedes. Todo lo contrario, diré. Un mundo semejante es justamente el que debe sufrir lo más natural y lo más necesariamente" (P. Teilhard de Chardin, 1967b, pp. 92,93).

"Inexplicable y odioso si se le observa aisladamente, el dolor adquiere efectivamente una figura y una sonrisa en cuanto se le restituye su puesto y su papel cósmico. [...] En sentido inverso y complementario del apetito de felicidad, el dolor es la sangre misma de la Evolución" (P. Teilhard de Chardin, 1967c, p.57).

Para un observador perfectamente clarividente y que estuviera mirando desde hace mucho tiempo, y desde arriba, la Tierra, nuestro planeta aparecería en primer lugar azul por el oxígeno que le rodea; después, verde por la vegetación que le cubre; y luego luminoso -cada vez más luminoso- por el Pensamiento que se intensifica en su superficie; pero también oscuro -cada vez más oscuro- por un sufrimiento que crece en cantidad y en refinamiento al mismo tiempo que asciende la Consciencia a lo largo de las edades (P. Teilhard de Chardin, 1967, p. 229).

El sufrimiento humano, la totalidad del sufrimiento diseminado en cada momento sobre la Tierra entera, [qué inmenso océano! Pero, ¿de qué está formada esa masa? ¿De nebulas, de lagunas, de desperdicios? No, en absoluto, sino, repitámoslo, de energía posible. En el sufrimiento se oculta, con una intensidad extrema, la fuerza ascensional del Mundo. Todo el problema radica en liberarle, infundiéndole la conciencia de lo que significa y de lo que puede (P. Teilhard de Chardin, 1964, p. 96).

"El Mal ['Un mal no ya catastrófico, sino evolutivo' (p. 241, nota)], efecto secundario, subproducto inevitable, de la marcha de un Universo en evolución" (p. 241).

"Así pues, Teilhard considera que el mal, es decir, ante todo, el sufrimiento y la muerte de los seres vivientes, es una consecuencia inevitable de la estructura misma del universo, y de su movimiento evolutivo dirigido a un incremento del espíritu" (M. León-Dufour, 1969, p. 86).

OPTIMISMO BÁSICO DESDE UNA CONCEPCIÓN EVOLUCIONISTA DE LA VIDA

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

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

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

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

SENTIDO TEILHARDIANO DE LA CONDENACIÓN-SALVACIÓN

El gran mérito de P. Teilhard de Chardin y del que todavía no he oído hablar, ni leído nada -decía M. Gascón, del grupo "Amigos de Teilhard"- es para mí que muestra una nueva dimensión del mensaje de Yeshua que viene permaneciendo como soterrado. Porque se ha venido interpretando, sin discusión, que el mensaje evangélico estaba dirigido al hombre, a cada hombre, a la personalidad individual de cada ser humano, capaz cada uno de "condenarse" o "salvarse". Incluso esta meta es rebasada por la concepción evolucionista, donde el hombre es sólo un átomo y comienza a elaborarse la concepción de que lo plural, lo complejo ya no es el hombre, sino la *tranza de la humanidad*, la finalidad de la evolución:

Lo principal ante todo. Me parece que constituye un hecho psicológico elemental, si bien para percibirle se necesite una cierta educación de la mirada interior. Por lo que a mí respecta, la cosa es clara: en el caso de una acción verdadera (entiendo por tal aquella en la que se pone algo de la propia vida), sólo me comprometo con la segunda intención, ya advertida por el viejo Tucídides, de hacer "una obra para siempre". No significa esto, por supuesto, que yo tenga la vanidad de querer legar mi nombre a la posteridad. Sino que hay una suerte de instinto esencial que me hace entrever, como única cosa deseable, la alegría de colaborar atómicamente al establecimiento definitivo de un Mundo; y ninguna otra cosa en definitiva podría interesarme. Desprender una cantidad infinitesimal de absoluto. Liberar un poco de ser, para siempre. Todo lo demás no es más que insoportable vanidad (P. Teilhard de Chardin, 1970, p. 120).

Cuando el ser indaga bien, se topa con la lógica de la generosidad y el *desapego*. Automáticamente le deja de interesar contemplar a toda costa la opción de salvarse o condenarse (*productos egocéntricos*), nacida de la angustia y de la misma *motivación biológica de la autoconservación*. Lo que importa verdaderamente es *el movimiento de la conciencia* hacia y para los demás, mediante la participación constructiva en la activación, orientación y construcción de la *trama humana*, y en cómo contribuir a la dinámica de la evolución universal. Dicho de otro modo: "Un optimismo colectivo, realista y animoso debe sustituir decididamente al pesimismo y al individualismo, cuyas nociones hipertrofiadas de pecado y salvación individual han invadido y pervertido gradualmente el espíritu cristiano" (P. Teilhard de Chardin, 1974, p. 33).

Para eso es urgente que cada persona comience ya a enriquecer su conciencia de que forma parte de un cosmos en trance de salvación y de evolución física, biológica y noosférica. Tenemos que entender que hoy por hoy la única *patria* preconizada por los *grandes pedagogos* (Joshua, Confucio, Buda, etc.) es el universo conocido, y por tanto la única *patria* de cualquier *evolucionista* sólo puede ser la totalidad. Hay que comenzar por desarrollar esa idea, y procurar que cada ser humano piense, incluso *religiosamente*, de un modo suficientemente parecido, en cuanto al fondo, y lo menos *institucionalizadamente* posible, en cuando a forma. Es urgente la sustitución legítima del sentimiento tradicional de *patria, nación y doctrina parcial y fragmentaria* por el de *universo*.

Porque a esta vida no hemos venido para estar. vinimos o nos trajeron para hacer. Somos como los arrendatarios de una tierra o bien explotable que, además, se nos cede gratis. Y nuestra obligación más importante es trabajar para dar frutos, y no para beneficiarnos, ni enriquecernos, ni salvarnos... (M. Gascón, 1998, comunicación personal).

Finalmente, todo depende de la acción, que es trascendente, porque fructifica más allá de quien la realiza, en términos de utilidad. Decía Aristóteles que lo que nos diferencia a una persona de otra son los comportamientos, las acciones. Pero vayamos más allá: somos lo que hacemos, y también lo que dejamos de realizar, de reflexionar y construir. Y lo más importante que se puede hacer es contribuir, cada quien desde su circunstancia, al mejoramiento de la vida humana.

DE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROCESO DE CREACIÓN-EVOLUCIÓN

Mientras que para el individuo la *creación* física es imposible, desde un punto de vista *noosférico* o de evolución humana a escala planetaria, no se hace otra cosa que crear. La mera lógica de la existencia (en el sentido de *creación* o de *naturaleza en creación*), demuestra, en cada lapso (milenio o milésima de segundo), que la naturaleza no sólo no está terminada, sino que *se crea irremediablemente*, que *se hace a sí misma*. A ello contribuyen, desde luego, las *medusas*, los *caracoles* y las *flores*, pero mucho más la especie humana -**que** por su potencial, quizá mereciera un *suspenso* en *Litosfera*, un *nluy* deficiente en *Biosfera* y un *aprobado raspado* en *Noosfera*-. Esta percepción nos lleva a concluir con que, desde el punto de vista del fenómeno (aunque también de la *autoconciencia*) y yendo mucho más allá de lo biológico, no existen diferencias entre *creación* y *evolución*:

La Evolución, por tanto, no se ha de identificar simplemente con el t'ransformiemo". No es una "teoría" científica". Significa que el Universo es un fenómeno temporal: es decir, que el Universo está naciendo, en torno nuestro, y está siendo creado (C. Tresmontant, 1968, p. 19).

E. Morin (1983) lo expresaba así: "El hombre no ha nacido de una vez por todas, y la *hominización* está jalonada por muchos nacimientos. El nacimiento de *homo sa-*

piens es el último nacimiento biológico, pero ni el primero ni el último de los nacimientos antroposociales" (p. 520).

La hominización del conocimiento hace emerger la humanidad del conocimiento. El conocimiento humano pasa del Umtwelt -el entorno- al Welt -el MUII do-. El mooimiento que crea el mundo del pensamiento es el mismo que abre el pensamiento al mundo (E. Morin, 1988, p. 77).

y para ello, para la culminación de esta gran empresa, que no da sentido a la vida, sino que es su sentido y el de todas las vidas existentes, un solo recurso causante: el *pensamiento fuerte* (auto)formado por la educación.

Lo anterior puede ayudar a tomar conciencia, primero, de nuestra existencia como hito útil, indispensable y crítico para la misma evolución. Y, en segundo término, de la posibilidad de desarrollar uno de los sentimientos vitales menos parciales o sesgados (por tanto, compatible con toda parcialidad o sesgo) de todos cuantos puedan existir: que cada ser humano puede experimentarse, advertirse o percatarse de que es un ser participante fundamental de la creación, evolución, naturaleza, universo, Tao, Alá, Abba, Amor, Dios, Uno, Absoluto, Wakan Tanka, Orden o como se prefiera llamar. Y que este permanente resultado necesita de la contribución consciente de cada persona para realizarse.

Podemos compartir el sentimiento de P. Teilhard de Chardin (1964), cuando en un emocionado texto exclamaba: "Lo que me apasiona en la vida es el poder colaborar en una obra, en una Realidad más duradera que yo: dentro de este espíritu y de esta visión trato de perfeccionarme y de dominar un poco más las cosas" (p. 118). Lo que significa que, a medida que ese dominio (sobre todo, de conocimiento) vaya siendo mayor, la *responsabilidad-compromiso* podrían mutar en mayor *autonomía*, lo que conduciría a asumir otros niveles de *derecho-deber*:

Cuando el hombre caiga en la cuenta de que determinados mandos del mundo están pasando a sus manos, advertirá que en esta nueva situación, le interesa formarse una convicción acerca del valor y del futuro de la obra que le ha sido confiada para siempre (M. Corvez, 1967, p. 109, 110).

Esta apercepción de sentimiento-conciencia es una experiencia muy importante en la formación de los educadores, causa originaria de la nueva ética de lo por venir, porque lleva a conceptualizar la educación como una actividad privilegiada, una de cuyas funciones más importantes es favorecer el descubrimiento de este sentir. Máxime, cuando, concretamente: "La educación no debería ser una preparación para la vida; debería ser vida" (A. de Mello, 1987, p. 11).

FUNDAMENTOS DE EDUCACIÓN UNIVERSAL

Una percepción miope puede transformarse en una verdadera dificultad de aprendizaje de origen egocéntrico. Un punto de vista *cerrado* nos puede hacer actuar hacia o para los pequeños sistemas con que nos sentimos identificados. En *estados de conciencia sistémicos* (ordinarios y estrechos) podemos llegar a definir o interpretar mal ideas naturalmente amplias. O sea, incurrir en errores del tipo "si p, entonces q"⁵. Sólo así pueden interpretarse los enfoques definitorios de una *educación patriote-ra como aspiración máxima, como hace, porejemplo, C.S. Kostiuk (1965):*

Por lo tanto, educar al hombre quiere decir proveerlo con perspectivas que estén ligadas a una anticipación del regocijo, comenzando con los tipos más simples de regocijo y finalizando con aquellos que expresan la conciencia del ciudadano de nuestro país y su sentimiento del deber hacia nuestra patria (p. 89).

Desde las nuevas comprensiones *completo-evolucionista* y una actitud de totalidad entendida como anhelo, parece conveniente un significativo cambio de enfoque en la orientación y en la formación de los profesores. En el caso de los profesionales de la enseñanza, este cambio de enfoque alcanzaría el punto de vista de su conocimiento y de su percepción de la función social que realizan, además de orientar investigaciones y descubrimientos futuros.

Las justificaciones generales, que se sitúan directamente en la *orientación para la evolución hacia la universalidad* (A. de la Herrán Gascón, y J. Muñoz Diez, 2002), pueden resumirse en los siguientes contenidos:

- a) La opción *más universal* será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista no sólo lógico, sino humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc.
- b) La importancia del papel que cumple el personal docente como agente de cambio, favoreciendo el entendimiento mutuo y la tolerancia, nunca ha sido tan evidente como hoy. Este papel será sin duda más decisivo todavía en el siglo XXI. Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido -en que la alta tecnología es privilegio de unos pocos- a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente, que participa en la formación del carácter y de la mente de la nueva generación (J. Delors et al. 1996, p. 162).

⁵ R. D. Tweney, y E. Doherty (1983) lo evidenciaron en otros contextos, con personas no cualificadas y con graduados no universitarios e incluso científicos (en L. M. Romero Fernández, 1992), nosotros lo recreamos en éste.

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

1. CAMBIO EN LAS COMPRENSIONES DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS:

Los sistemas educativos deberían superar su *conciencia sistémica* (egocéntrica) y pasar a transformarse en "sistemas evolucionados" (generosos) (A. de la Herrán Gascón, 1998). Para ello, un paso intermedio es superar el nacionalismo de origen. Hacemos nuestra las palabras de J. L. García Garrido (1998) a la hora de proponerse un programa de acción para la formación del profesorado del siglo XXI:

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

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

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

II. NECESIDAD DE CAMBIO PROFUNDO EN LOS "PARADIGMAS" EDUCATIVOS: Todos los denominados *paradigmas de investigación y formación del profesorado* aportan perspectivas y procedimientos útiles para un mejor desarrollo del trabajo docente. Si son válidos, son indispensables, aunque incluso pueda ser dudosa su condición de verdaderos *paradigmas*. Sin embargo, la llamada de los *nuevos tiempos* les urge una reordenación profunda. La mutación consistiría en una *reorientación de sus objetivos y contenidos*, en función de la evolución humana y de la complejidad que ella misma necesita, entendida como *eje común* o variable capaz de estructurar el paso a otro nivel de amplitud de conciencia, hasta hacer surgir un *paradigma de paradigmas*, que no pueda ser otro que la *complejidad para la evolución humana*.

III. CAMBIOS EN LA MENTALIDAD DOCENTE: Abogamos por la propuesta de *cambio de mentalidad*, antes de pretender que, de unas actitudes o conocimientos duales, se propongan parcialidades o incoherencias. Señalemos algunas consecuencias

cias lógicas del *efecto de incremento de complejidad* sobre el pensamiento del profesor/ a de los tiempos nuevos, desde la perspectiva de una posible *conciencia universal*:

i. LA HUMANIDAD, EN EL PUNTO DE MIRA: Sobre la humanidad se conversa poco y se reflexiona menos. y no es extraño. La ignoran los adultos, la ignoran las naciones más poderosas -a la inversa ocurre menos- y, por la falta de vivencias o de rutas neurológicas, no se considera una ideación de realismo primario o de importancia. Sin embargo, el psicólogo evolutivo H. Gardner (1999) viene a expresar la capacidad del niño de 5 años para elevar algo así como la cota de su identificación hasta la cota de la propia humanidad:

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

Nuestra experiencia nos dice que la mayor parte de los niños son capaces de abstraer esa intuición con validez parecida desde los tres años y medio. y sin embargo, para poder soñarlo, es preciso creer que los docentes pueden interiorizar (normalizar) la idea, y que la presimbolización y simbolización infantil de éste y otros contenidos son verdadera antesala de amplitud y de apertura de conciencia.

Desde un punto de vista psicosociológico (o de sentido común), quizá la falta de cultivo de esta noción ocurra porque, percibido en su auténtica amplitud, es uno de los conocimientos/fenómenos menos sesgados-en-sí. Por lo tanto, no interesa su realce excesivamente a los *ismos* al resto de sistemas y personas parciales, salvo para *parcializarlo*, apropiárselo, monopolizarlo o estropearlo.

Pero, aunque su escasa relevancia sea comprensible, no es lógica: no percibirla en primer término, es un mal aprendizaje global, resultante de una enseñanza fragmentaria, cuyo mal hacer está costando caro. Actualmente, como mucho, es una especie de *trasfondo*, de *pared*, ni siquiera de *marco*:

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

Pero, "¿Vivimos hoy nuestra agonía o la agonía de un nuevo nacimiento del hombre, que se producirá por el nacimiento de este cuarto término [los otros tres son: individuo, especie y sociedad] necesario para su expansión: la humanidad?" (p. 520).

La respuesta básica, que es la actitud, depende de las reflexiones y de las acciones, casi nunca del azar. Por tanto, digamos finalmente lo sustancial a esta propuesta: es muy importante volver a comprender la humanidad como conjunto, y cultivar esta percepción en las escuelas. Porque, si no se hace, ¿en qué ideas de afianzamiento se asentará el sentimiento de universalidad? Y en ese caso, ¿cómo podría el ser humano cohesionarse?

Hay que hablar de la humanidad, hay que hablar de evolución humana. Sin ser mucho pedir, pudiera ser definitivo. Es preciso realzar la relevancia de este sujeto de sujetos en muchas más proposiciones y razones. Porque está tan elíptico, que lo hemos dejado de percibir en la conciencia. Cuanto más se haga para su refuerzo, mejor para todas las partes, porque se estará evidenciando y cubriendo la mayor de las carencias, un déficit de totalidad. En principio, para lograrlo bastaría con querer plenamente, a tres bandas: con el sentimiento, con el conocimiento y con la conciencia. Las tres se resumen en querer con honestidad y durante largo tiempo la unidad.

Por otro lado, las fuentes no están lejos, y son tan antiguas como la educación. Dos testimonios históricos:

- a) Confucio (Kung-Fu-Tse) (1969) entendía que la *humanidad* estaba y era en lo profundo de cada ser humano. Por eso propuso esta enseñanza: "[La humanidad está tan lejos de nosotros! Deseo poseer humanidad y la humanidad viene a mí" (p. 295).
- b) Ananda era uno de los primeros discípulos de Buda Shakyamuni. Un día de gran calor, al volver de su gira de mendicidad (takuhachi), se acercó a un pozo a beber. Al acercarse vio una muchacha que sacaba agua. Le pidió un poco y la joven le respondió:

Soy una *sudaran* (intocable). Usted no puede recibir agua de mi mano. y volvió la cara llena de vergüenza.

¡No! -dijo Ananda- ¡La Humanidad es una! ¡Ninguna casta puede dividirla!

La joven le ofreció un poco de agua. Después, Ananda siguió su camino (en T. Deshimaru, 1981, p. 133).

Las fuentes no están lejos, pero las hemos alejado, y en esta *sociedad de sistemas egocéntricos* chocan, porque despiertan la nostalgia de un ideal de formación casi perdido de vista. Sin embargo, el callejón sin salida en el que el ser humano se encuentra actualmente, tiene una salida. O la pared.

ii. EL NIVEL DE REALIDAD *PLANETARIO*, REFERENCIA PRINCIPAL: "Esta idea de humanidad vive aquí y allá desde hace mucho tiempo, mantenida por la reflexión de moralistas o por el ejemplo de sabios. Pero la humanidad se ha convertido en una realidad planetaria sólo muy recientemente" (E. Morin, 1983, p. 517).

De forma acorde con las percepciones globales y siempre que los contenidos lo permitan, los temas y sus perspectivas, no sólo tenderán a superar las fronteras, sino que expresamente se referirán a *horizontes oerdaderamenie planetarios*. Esto ocurrirá, con toda probabilidad, por unas razones básicas:

- a) El incremento de complejidad de la conciencia individual, que conduce a la formación de cada vez más "conciencias sin fronteras" (K. Wilber, 1990), al que sin duda pueden ayudar los futuros medios de comunicación social, frente a los actuales *medios de confusión social*.
- b) La densificación de las relaciones entre los sistemas menores (ya hemos reparado en Internet), cada vez con más rapidez, originando *pseudoglobalidades* cuyo caminar sólo pueden conducir a la *globalización real* o a la composición de un *sistema único*, dotado de una *equifinalidad* planetaria: "El futuro del planeta habrá de configurarse como una sola unidad de objetivo único" (R. Portaencasa, y J.A. Martín Pereda, 1992, p. 2).
- e) La salida de la Tierra, o sea, la exploración y profundización humana, más allá de la atmósfera, importantísima para la apertura actitudinal, cognoscitiva y útil para la educación (disolución) de nuestro *recalcitrante egocentrismo*.

iii. ESQUEMA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA EVOLUCIÓN HUMANA: DEL BIENESTAR AL MÁS SER: En una sociedad debilitada de "sonámbulos satisfechos" (N. Caballero, 1979) que emerge ciegamente sobre sí misma, se hace cada vez más importante diferenciar entre dos conceptos y fenómenos básicos: *progreso* y *evolución*. "Porque muchas veces lo que la sociedad necesita para *progresar*⁶ no coincide con lo que las personas requieren para *evolucionar*" (A. de la Herrán, 1998).

Ambos deben granar relacionados. El desarrollo exteriorizante y orientado al bienestar ha de verse compensado con el crecimiento interior, basado en el deseo de "ser más" (P. Teilhard de Chardin, 1974), para ser mejores.

Actualmente, guiados por un *recalcitrante egocentrismo*, individuos, grupos, instituciones y sociedades en general se *anudan* más y más para centrarse cada cual en su sistema, y perderse en objetivos que se desentienden de aquellos conocimientos y realizaciones que pudieran incidir en la *posible evolución del ser humano*.

⁶ Como expresa el profesor A. Velasco (1999), el progreso debe estar al servicio del ser humano, no contra el ser humano, contra ningún ser humano. y si 80 países no sólo no progresan, sino que marchan hacia atrás, algo falla en el general progresar. El progreso, el verdadero progreso, "debe dirigirse al bienestar y a la realización de todos los hombres -no de una parte de la humanidad, de los privilegiados".

La ausencia generalizada de ese sentido nos ha sumido en una época de espíritu frágil, de debilidad intelectual, de voluntad descafeinada, de falta de responsabilidad, de ausencia de compromisos sociales serios, y de objetivos que no van más allá de la polarización de los comportamientos en torno a los propios deseos (A. de la Herrán Gascón, 1993).

¿Existe alguna causa general de la mayoría de los problemas sociales? La respuesta es contundentemente afirmativa, y la encontramos en lo que hemos denominado *ego humano*. Si entendemos por *ego* la representación de la personalidad autocondicionada por apegos, adherencias, dependencias e identificaciones, etc. y orientada a la promoción de esos mismos condicionantes, en detrimento de la evolución interior, la consecuencia de lo que observamos es una *inmadurez generalizada*, que hace que la vida cotidiana esté saturada de *negatividades* como consecuencia de un *infantilismo arrastrado*.

Teniendo en cuenta que el *ego* es el principal bloqueo o dificultad para la apertura y flexibilidad mentales, la capacidad de síntesis, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, el sentimiento de unidad, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, la capacidad de duda, el sentido crítico no-dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad, la ética autógena, etc., nos parece esencial su análisis, de cara a su posible reflexión educativa. Por eso, la superación del ego humano podría entenderse como *epicentro* de la educación *perenne*. Sin una comprensión y superación del *ego*, no puede darse verdadera educación, ni integración, ni desarrollo profundo de personas, colectividades, instituciones o pueblos. Porque, ¿cómo puede la *educación* avanzar desconectada de la *madurez individual y colectiva*?

Se desprende de ello que el control dominio del ego y su posible tratamiento son competencias educativas. ¡O deberían serlo! Porque lo que resulta palpable es que éste, que ya calificamos como "problema principal de la educación", está como *tapado* o *ignorado*.

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

El anterior *diagnóstico* es duro y tan contundente que perfora las *dianas de las honestidades inteligentes*, dejándolas atrás. Sin embargo, una vez expreso y dado por bueno, lo esencial es la *terapia*, la *intervención* o el *tratamiento educativo*.

¿Cuál podría ser el norte activo? Si la educación (formal, informal y no-formal) impulsase desde sus esfuerzos cotidianos el vector del crecimiento interior desde la perspectiva de la superación de la *inmadurez individual y colectiva*, podría favorecerse, quizá a varias generaciones vista, la emergencia de mejores personas, o sea, de seres humanos menos *egotizados* y cada vez más *conscientes*. y ese norte formativo tendría como método de trabajo educativo lógico la posible evolución humana per-

cibida inversamente, o sea, con la mirada deshollinadora de puesta en sus *descosidos* y *roturas egoicas*, o sea, contemplando en primer plano lo que esencialmente la evita o sobra.

FUNDAMENTOS DE MOTIVACIÓN EVOLUCIONISTA

Más lejos de toda antítesis, esbozada cuidadosamente, como respuesta a los esquemas alienantes que supura nuestro tiempo, más allá de los humanismos amorfos y de las metafísicas sin norte -por muy fundamentadas que estén-, infinitamente más lejos de las filosofías nihilistas o de las *poses pseudocríticas* de tantos falsos pedagogos de moda, cuyo razonamiento no trasciende las fronteras de la *actividad* (mental externa, individual o social), como "tercera vía" entre el *capitolismo obsesivo* y el *socialismo atascado* debe haber algo más definitivo, convincente y permanentemente actual. y lo hay, porque lo hubo. Podría sintetizarse en el evolucionismo subyacente en la obra de R. Eucken o de P. Teilhard de Chardin, quienes nos recuerdan que:

- a) El universo y la vida no son inútiles o accidentales.
- b) Estamos y somos con un propósito.
- e) 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.
- d) El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente.
- e) Estamos en los primeros cm de un apasionante viaje cooperativo -la evolución humana-, que ni empieza ni acaba en nosotros.
- f) 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*. ____
- g) Sus fuentes de energía son de modo principal el sufrimiento humano y el sentimiento de cooperación en el mejoramiento de la vida humana.
- h) En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales.
- i) Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles.
- j) Lo universal es siempre mejor que lo parcial.
- k) El sentimiento de universalidad es esencial.
- l) La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, irreversiblemente, pero en *espiral*.
- m) La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positivities esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el *arte de vivir*.

- n) La educación es uno de los motores principales de la evolución de la humanidad, y su sentido *noogenético* puede reconocerse.
- o) 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.
- p) La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia.
- q) El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es la elevación o 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*.
- r) Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es que 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 tampoco elevarse.
- s) La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia.
- t) Somos libres para dudar y para optar.
- u) 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.
- v) Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo (M. Gascón, 1997, comunicación personal).
- w) 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): esta es la elección más importante de la vida humana.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALMENDRO, M. (1995). *Psicología y psicoterapia transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- CABALLERO, N., C.M.F. (1979). *El camino de la libertad* (Vol. I: Una sociedad de sonámbulos satisfechos) (4.^a ed.). Valencia: Comercial Editora de Publicaciones.
- CONFUCIO (1969). *Los libros canónicos chinos* (2.^a ed.). Madrid: Clásicos Bergua.
- DELOR5, 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.
- DESHIMARU, T. (1981). *El cuenco y el bastón. 120 cuentos zen*. Barcelona: Visión Libros.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). Formación del profesorado: Reflexiones a escala mundial. En V. García Hoz (Dir.), *Formación de profesores para la educación personalizada*. Madrid: Rialp.

- (1998). Formación de maestros en Europa. En A. Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobo, y M.V. Sotomayor (Coords.), *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea.
- GARDNER, H. (1999). *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Kairós (e.o.: 1997).
- GUADARRAMA, P., y TUSSEL, E. (1986). *El pensamiento filosófico de Enrique José Varona*. La Habana: de Ciencias Sociales.
- HATT, H. E. (1972). *Cibernética e imagen del hombre*. Barcelona: Martínez Roca (e.o.: 1968).
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- (1998b). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: San Pablo.
- (2002). *Hacia una educación evolucionista. De la globalización a la humanización*. Huelva (España): Hergue.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la, y MUÑOZ DÍEZ, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Editorial Dilex.
- KOSTIUK, G. S. (1965). Problemas de la formación de la personalidad del niño. En VV.AA., *Psicología soviética. Selección de artículos científicos*. La Habana: Nacional de Cuba.
- LEÓN-DUFOUR, M. (1969). *Teilhard de Chardin y el problema del porvenir del hombre*. Madrid: Taurus. (e. o.: 1968).
- LODGE, sir O. (1924). *La evolución biológica y espiritual del hombre. Ensayo optimista*. Barcelona: Maucci.
- MAYOR ZARAGOZA, F. (2000). Federico Mayor Zaragoza. *Encantoblanco. Revista de la Asociación General de Antiguos Alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid* (abril-mayo-junio).
- MELLO, A. de (1987). Curso Completo de Autorrealización Interior. *Vida Nueva* (1590/91), 27-66.
- MORIN, E. (1983). *El método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra (e.o.: 1980).
- (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento* (Libro primero: Antropología del conocimiento). Madrid: Cátedra. (e.o.: 1986).
- OUSPENSKY, P. D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette.
- PORTAENCASA, R., y MARTÍN PEREDA, J. A. (1992). Analizar el presente (Temas de nuestra época). *El País*, jueves 26 de noviembre de 1992.
- TEILHARD DE CHARDIN, P. (1964). *El grupo zoológico humano* (3ª ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1957).
- (1967). *La activación de la energía* (Z." ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1963).
- (1967b). *La energía humana* (Z." ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1963).

- (1967c). *La visión del pasado* (é." ed.). Madrid: Taurus. (e.o.: 1958).
 - (1970). *Como yo creo*. Madrid: Taurus. (e.o.: 1969).
 - (1974). *Las direcciones del porvenir*. Madrid: Taurus. (e.o.: 1973).
- TRESMONTANT, C. (1968). *Introducción al pensamiento de Teilhard de Chardin* (é." ed.). Madrid: Taurus. (e. o.: 1956).
- WILBER, K. (1990). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*. Barcelona: Kairós.