

El derecho a la universalidad: un desafío educativo para el siglo XXI

Agustín de la Herrán Gascón

Introducción

Bajo el *marco de la puerta* del 2001, la educación todavía no ha indagado en la *universalidad* como un excepcional campo educativo y didáctico, legitimado no sólo por el derecho a la no-parcialidad, sino por el imperativo de aspirar al desarrollo más pleno posible del ser humano.

Pretenderemos recorrer el *vector formativo* que transcurre a lo largo de su definición, la crítica, la autocrítica, la alternativa y la transformación social y educativa en torno a este sentido, este *derecho desasistido* por los sistemas educativos, de raíz nacionalista, y esta *liberación educativa pendiente* y adelantada a este tiempo, predominantemente *parcial* y *fragmentador*, *neoliberal* y *egocéntrico*.

Concepciones de universalidad

Es muy difícil concretar válidamente el concepto de *universalidad*. Sin embargo, podemos definir su significado desde varias

La educación aún no ha indagado en la universalidad como un campo educativo y didáctico, legitimado no sólo por el derecho a la no-parcialidad, sino por el deseo de aspirar al desarrollo más pleno posible del ser humano.

perspectivas confluentes, que acaben constituyendo algo así como un *sistema de ecuaciones conceptual*. Pero antes repararemos en aquello con que la *universalidad* con frecuencia se confunde, y que agrupo bajo el apelativo de *pseudouniversalidad*.

Formas de pseudouniversalidad

La *universalidad* tiene una naturaleza *no-dual*. Deducimos y definimos como *pseudouniversalidad* a la actitud o manifestación *universal-dual*. Algunas de sus más frecuentes expresiones son:

Parcialización

En virtud de la cual 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), ocurriendo que otros *ismos* afines, *concurstantes* o *concurrentes* piensan lo mismo. 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 tacha como la verdadera o la que acierta.

Dualidad

Una *universalidad* opuesta a otra clase de opciones, incluso profundamente contrarias, no es completamente *universal*.

La *universalidad*, si es plena, será compatible y complementaria con toda opción menor o superada, ya que podrá realzarla, enriquecer su sentido o incluso proporcionarle nuevos contenidos, fundamentos y métodos orientadores. Pero el ser humano vive cotidianamente rodeado e integrando sistemas parciales. ¿Cómo conjugar funcionalmente *parcialidad* y *totalidad*?

- El dilema tiene solución dialéctica, si partimos del concepto de *identidad*, pero no del de *identificación*.

- La *identidad* hace referencia a la cualidad natural de *igualdad*. En cambio, la *identificación* comporta un esfuerzo por *igualar seres distintos* cuya aceptación se traduce en dependencia, apego y egocentrismo colectivo, casi automáticamente.

- Mientras que la *identidad* es más fácilmente separable del yo, la *identificación*, por mor de aquel esfuerzo, se hace más profunda a medida que la dependencia se incrementa, y es capaz de establecerse o de afianzarse como respuesta errónea a la necesidad de *autoconocimiento* y a la pregunta *¿quién soy yo?*

- Para *ser universal* no hace falta dejar de ser sevillano, inglés, ruso o vasco, sino actuar en función de la *evolución de toda la humanidad* desde la circunstancia existencial, con todas las consecuencias, necesariamente humanizadoras.

- En conclusión, afirma 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". Llega el momento histórico en que, sencillamente, "Todas las personas debemos ser singulares y universales" (E. Vera Manzo, 1997). Yo digo que, mejor, singulares en función de lo universal.
- A la luz de esta perspectiva rigurosamente no-parcial, se pueden evaluar otros intentos. Por ejemplo, hasta el "complementarismo" de G. Devereux (1975) *hace aguas* desde nuestro enfoque, cuando afirma: "Por último, el complementarismo no mantiene relaciones de complementariedad con el no-complementarismo" (p. 23).

Interdualidad

Hace referencia al énfasis en la *relación* o el *vínculo* entre dualidades (síntesis fichte-hegeliana), sin consumir, por las mismas razones anteriores, la verdadera *universalidad relativa*.

- Ejemplos de ello que atañen directamente a la educación son las organizaciones *multi* e *interdisciplinares* de contenidos, evidentemente superadas

por la *transdisciplinariedad*¹, y, en otro orden de cosas, la *multiculturalidad* e *interculturalidad*. Detengámonos algo en ésta última.

- La *actitud* e incluso la práctica *intercultural* basada en la *tolerancia* es necesaria, pero no suficiente. Como afirma E. Vera Manzo (1997): "La necesidad y posibilidad de diálogo intercultural es parte del mismo paradigma que mantiene la separación de las etnias y culturas. El diálogo pudiera verse como un camino, una vía hacia un nuevo paradigma, pero no como el paradigma alternativo" (pp. 26, 27).
- Por tanto, la verdadera *interculturalidad* se alcanzará cuando acabe por equipararse a la *universalidad*:

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)

Conceptuaciones de universalidad

Una vez señalado aquello con lo que la *universalidad* con frecuencia se confunde, podemos intentar conceptualarla desde

1. En este caso, el discurso se orienta al problema de la *universalidad del conocimiento*, que ya se ha desarrollado en otro lugar (A. de la Herrán Gascón, 1999).

aquello que más propiamente la define, desde el conocimiento, la experiencia y la posible transformación:

Universalidad como no-parcialidad

Universalidad se opone a *sólo-parcialidad*. Resulta evidente que, para acceder a ese sentido de orden superior, es preciso no identificarse con apegos o identificaciones dependientes de sistemas sociales e *ismos* incapaces de colocar su propio interés en función de la *evolución humana*, gran variable intencional verdaderamente global. *Universalidad* se opone a *sólo-limitación*, egocentrismo compartido, *ismo*. Nada más pegado a la vida que su pretensión, nada más legítimo que su prosecución.

Para ello no hay otro camino que una educación fundada y destinada a ella. De aquí que J.L. García Garrido (1986) observe: "la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos" (p. 218). Para este tipo de barreras, la *universalidad* podría conceputarse como la tendencia a la sinergia entre los sistemas nacionales. La razón principal que avala penetrar en su conocimiento, radica en la naturaleza misma de la

educación, cuya labor es definitivamente "*universal*" (T. Arnold, 1920, p. 72). Deducimos de aquí que el problema educativo fundamental del *ser humano* radica en haber comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza, respecto a la cual las *vivencias "istas"* (*nacionalistas, racistas, sexistas, partidistas, etc.*), además de obedecer a un mismo "síndrome egótico"², individual o compartido, pueden entenderse como representaciones mentales *desechadas* 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 sólo, 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).

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

Universalidad como estado original

Esta acepción hace referencia a un *estado de universalidad a priori*, 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*, que puede denominarse *universalidad inicial*, y que se asienta en una razón de identidad: a saber, que en el fondo del alma de cada ser humano está Tao, Dios, Abba, etc.

Cada educando lo primero que debería aprender es que es una especial y diferente *creatura* de la *creación*, que continuamente evoluciona o se realiza para enriquecerla y mejorarla en cooperación con los demás. Lo dicen la mayoría de las religiones, insistiendo menos en ello de lo que debieran y orientando poco para este *aprendizaje por descubrimiento*, por lo que su *potencial de universalización* queda inhibido.

Las culturas primitivas o remotas, y más las orientales, siempre han estado más avanzadas en la percepción de esta *vivencia universal*. 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).

Universalidad como culminación hacia / de la convergencia

La *universalidad* podría conceptuarse como la culminación hacia/de³ la *convergencia humana*. Por tanto, esta posibilidad de *convergencia* radicaría en la consideración de la actitud y los procesos orientados a la unificación de los "ismos", dependencias e identificaciones (individuales, colectivos o sociales), percibiéndolos:

- Más allá de las actuales semiuniones *neoliberaladoras, difuminadoras* del individuo, de las que C. G. Jung (1983) decía que "acumulan semihombres inmaduros" (p. 190), casi siempre dirigidas 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*

3. Si es de, hemos de reconocer al Omega teilhardiano como su más extraordinario desarrollo conceptual.

a *sistemas evolucionados* (A. de la Herrán, 1998, p. 96).

- 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.).

Universalidad como motivación

La *universalidad* es una *metamotivación* compatible con toda motivación por la parcialidad.

- Desde ella, lo definitorio no es desde qué circunstancia (funcional, social, cultural...) se parte, sino hacia dónde se orienta el propio potencial e intereses. Por eso tolera las propuestas parciales y es capaz de orientarlas más allá del *parcialismo*.
- 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).

Universalidad como unidad

Desde un punto de vista terminológico, puede entenderse por *universalidad* y *unidad* dos facetas del mismo fenómeno: la primera, como sentimiento, actitud, conocimiento,

estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto. Y la unidad, como la culminación correspondiente a esa percepción global.

En efecto:

La unidad, en la vida humana, no constituye un medio para el logro de ciertos fines. Es el medio por el cual llega el hombre a plenitud. La unidad es una meta.

(A. López Quintás, 1991, p. 65)

Mientras que se lucha hacia ello, hemos de cuidar no confundir la idea de universalidad, entendida como unidad humana, con otras acepciones incorrectas de ella, como a mi entender hace V. Camps (1998), cuando expresa que:

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

Porque la *unidad del ser humano* no "subsume", en la medida en que es una conquista positiva. Eso sólo lo hacen la imposiciones violentas (uniformizadoras o segregadoras, que tanto da). La verdadera *unidad* es un anhelo —como pueda serlo el deseo de cooperación generosa o el amor real—, que, además de ser una magnífica y educativa utopía, también se desarrolla de manera concreta y poco a poco. Y esa unidad, o se

realiza desde la diversidad para realizarla, o no es tal, porque “la Unión, diferencia” (P. Teilhard de Chardin, 1984, p. 265).

Educación y universalidad

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

(R. Eucken, 1925, p. 379)

A esta importante cuestión hay una respuesta principal: *a través de la educación.*

Más allá de las formas: hacia el fondo

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

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

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

(Fundación Educativa y Asistencial Cives, 1998, p. 352)

La primera pregunta que un profesor ha de tener bien contestada —y que, por cierto, no se recoge en los diseños curriculares prescriptivos que desarrollan la L.O.G.S.E. para cada una de las etapas educativas— es *para qué educar*⁴. Y no bastan como respuestas las declaraciones de intenciones ligadas a unos determinados objetivos didácticos.

Para responder a ello sin escorarse, parece imprescindible trascender, aunque sea por escasos momentos, los límites del propio sistema educativo y entrar en sintonía con todos los demás y con la función y el sentido principal del ser humano: Ser más para cooperar mejor en el proceso de la evolución universal.

¿A quién perjudica este ideal? ¿A quién favorece?

Un *sistema educativo* se trasciende cuando coloca el énfasis en el *desde sí*, y no en el *hacia sí* ni en el *para sí*. Falta socialización, unidad y trabajo en beneficio de la *evolución humana*, único *interés* que a nadie menoscaba —menos a los *sistemas egotizados*—,

4. A partir de, en su caso, *qué estamos haciendo y qué estamos construyendo.*

para el desarrollo profundo de la "aldea global" (de la que hablaba el ensayista y profesor de la Universidad de Toronto H.M. McLuhan en los años 60), de la "ciudad mundial" (de D. Soldevilla, 1958), o de la *centración, complejificación y elevación* de la "Noosfera" hacia el Omega a que hace referencia la ingente obra *teillardiana*.

La LOGSE, a mucha distancia

Sin embargo se percibe cómo desde los cuestionarios oficiales y las prescripciones ministeriales y administrativas relacionadas con la educación, por un lado se promueve la *autonomía pedagógica*, cuyo origen se localiza en una fuerte identificación del centro educativo y de sus proyectos con su entorno. Pero me parece que realzar la importancia de una localidad o una comunidad (¡no digamos ya, si tiene solera, por la causa que sea!) puede repercutir como un *aprendizaje tan significativo para el ego compartido local* que diste mucho de la verdadera educación. Por tanto, cautela ante los *localismos* subyacentes a los proyectos educativos de centro e incluso a los proyectos curriculares de etapa. Porque mal aprendizaje o pésima educación será la que de él se extraiga, porque lo que sobre todo se nutra sea el *sentimiento de separatividad* o el *distanciamiento* honda y falsamente competitivo hacia los otros.

Porque, ¿en dónde clavan sus raíces los nacionalismos más agresivos si no es en aquello que, distinguiéndolos de los demás,

se funda en las características ligadas a su historia, geografía, cultura, etc.? La prueba es que, posteriormente, se utilizan argumentos como premisas para defender las actuaciones, las actitudes y las pretensiones violentas. E insisto en que la educación debe identificarse en una alta medida con la cultura (cultivo personal y social), pero no desde o hacia el ego, sino para la potenciación de la conciencia, se viva aquí o allá. Poco sentido tendrá quejarse después de las tragedias.

Por otro lado, desde los desarrollos legislativos y técnicos de la LOGSE, y a mayor escala, se afianzan expectativas, motivos y marcos de acción preuniversales, como la comunidad autónoma, nación, continente (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989, p. 79, adaptado), cuya parcialidad define la cota más elevada a seguir. También es patente, desde el nivel de concreción curricular de las diversas etapas, por ejemplo, la "dimensión europea de la educación" del modelo propuesto, que cobre protagonismo y se afianza como *tema transversal*. Sin embargo, pobre concepto de educación tendrá quien puede condicionarla, y lo haga, con *tintes* semejantes, tan estrechos. Porque la educación, en sentido estricto, no puede estar *dimensionada* ni *teñida de nada*, como decía Ferrer Guardia, ni ser europea, de izquierdas, confesional, occidental, capitalista, ni nada que no sea *universal*, o, en su defecto, *no-parcial*. ¿Acaso el arte de la medicina o la psicoterapia se supeditan a tales cortapisas? Tanto más,

pues, la educación, si la sociedad entera, medicina y psicoterapia incluidas, depende de ella.

Síntesis. No toda orientación educativa-administrativa avalada por la reforma educativa del momento es la más acertada *a priori*, ni en consecuencia es preciso caminar a lo largo de su *estela*. Sería muy peligroso y contradictorio actuar preservados por este parasol. La educación siempre ha necesitado solearse, y habitualmente ha echado mano de la duda para exponerse al aire abierto y hacer caminos [o mejor, *vericuetos*] al andar, *machadianos* o distintos, pero con brújula.

Un derecho humano inexistente

- Tesis. 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).
- Interpretación:
 - El niño tiene derecho 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 la limitación nacionalista, justificándose y *avalándose* internacionalmente la debilidad y el ego humanos.
 - Esa *limitación nacionalista* es anhelable, y está avalada internacionalmente.

- Deducción: ¿qué sistema educativo se *resistirá* a promoverla? Se trata de un premisa concebida para ser asumida y desarrollada de un modo principal por los sistemas educativos y sus administraciones, que actúan como mediadores formales entre los *derechos internacionales* y sus elementos personales.
- Factor agravante, de inercia histórica-educativa.

Los sistemas escolares nacieron en gran parte como consecuencia del nacionalismo y se pusieron como uno de sus objetivos primordiales el de servir al nacionalismo, es decir, a eso que a veces se ha denominado el espíritu nacional o bien la identidad nacional del país en cuestión

(J.L. García Garrido, 1997, p. 60)

- Respuestas básicas desde una *educación universal*.
 - Tomando como referencia la perspectiva que desarrollamos, al *derecho del niño* antes enunciado tendría que seguirle otra razón: *es un imperativo el derecho a poder trascender ese derecho limitante*.
 - Es deber de toda administración, del adulto y de los profesionales de la educación otorgarle ese derecho.
 - En consecuencia, sería imprescindible orientar la enseñanza más allá del sesgo nacionalista y de todas las demás creencias parciales. ¡*Las limitaciones para el ser humano, y no el ser humano para las limitaciones!* Sobre todo,

aquellas que dañan o que no benefician, como es el caso cuestionado. ¿Cómo podría la educación conformarse con menos?

La opción universal como derecho: una fórmula intermedia

Generalizado a todas las limitaciones o afiliaciones, debería contemplarse el derecho del ser humano a una opción más a las habituales: la de sentirse y ser universal, real, concretamente entendido, y no, claro, como una *iglesia* más, como una *nacionalidad* alternativa o como una *opción institucional* añadida para cuya afiliación, además, se hay de pagar una cuota.

Esta opción significaría para el ciudadano de a pie una posibilidad que para lo religioso y para lo nacional le está hoy vedada: la posibilidad de renunciar a la sola opción parcial en la que desde el nacimiento se le ha sumergido y desde la que se le ha *preservado* de posibilidades más complejas, más completas y próximas a la *totalidad*. Y podría materializarse, desde en los documentos de identidad, otorgados por los sistemas nacionales, hasta en los registros de los hoteles las personas que así lo desearan, de modo que se pudieran filiar como españoles, como franceses, como protestantes o bien como *universales*. ¿Cabría una opción institucional más respetuosa con la diversidad y la libertad humanas?

¿En qué consiste la opción universal? Básicamente, en *mirar de otra manera*, esto es, con mayor amplitud, profundidad y realismo. Hoy se avanza irreversiblemente. Estamos con J. Alarcón Benito (1998) en que: "Salvo excepciones, cualquier tiempo pasado fue peor" (comunicación personal). Pero los motivos principales no son definitivamente *positivos, convergentes*. Más bien, se tiende a lo concreto, tomando como puntos de apoyo principales los errores: "La Historia va eliminando los motivos de discordia que hoy se cifran en las naciones y en las clases" (D. Soldevilla, 1958, p. 334). Deducimos de esto que se da muchísimo *tanteo y ensayo*, porque no hay propuestas.

Estamos en una fase intermedia, más bien rancia, en la que es posible publicar buenos trabajos como el de A. de Blas Guerrero (1994), sin salirse del campo de las *autodeterminaciones*, las *autonomías*, las *federaciones* o los propios *nacionalismos*. O sea, sin proponer *alternativas educativas* o *evolucionistas*. Y en cuanto a la escuela, creo que su camino no es malo, pero no se aborda desde planteamientos alternativos o más altos a los de la obra anterior, ni más maduros, porque opera como *vagón de cola social*, básicamente solucionando problemas (inmigración, violencias, interculturalidad, etc.), con lo que entra en una contradicción fundamental.

Yo no sé si, como pronostica Alain Touraine (1993), "el tema de los nacionalismos dominará el siglo XXI como la cuestión social ha marcado

el nuestro". Lo que sí podemos subrayar con ella es que: "la educación intercultural y no racista se encuentra como objetivo mayor dentro de una formación humanística actual"

(Á. Galino, 1997, p. 151)

Y es que, al encontrarse al final del convoy, ni puede ver bien el horizonte ni se le hace caso alguno, cuando dice haber visto o poder ver algo importante. Así pues, se procede como uno que caminase en medio de la noche con la linterna baja, agachado, alumbrando el espacio inmediato en torno a sí. Y, si nos descuidamos, nos podemos dar con una farola o un árbol en la cabeza. ¿No podría ser más conveniente elevar el *chorro de luz*, orientarse de otro modo, adquirir otra posición más erecta y relajada, y avanzar más, por ver más y tener más referencias?

Si trascendemos la cota de la educación normal que nos afecta, encontramos que ya la UNESCO (1974) defendía la *universalidad*, como intención supranacional. Los objetivos de la educación global o universal incluían, según este organismo, el desarrollo de competencias que ayudasen a percibir el ámbito particular como parte de la sociedad mundial.

Universalidad o despiste en las ciencias de la educación

Desde el punto de vista de la *universalidad*, que comentamos, las ciencias de la educación están muy despistadas:

- Se desarrollan en el seno de parcialidades ("paradigmas", sistemas, suprasistemas, etc.), y para ellas.
- No disponen, como referencia empírica, de una *psicología* ni de una *didáctica de la posible evolución humana*, ni en consecuencia las pretenden.
- A juzgar por sus reiteraciones temáticas y relativas a los ámbitos de investigación y de trabajo, no parecen muy ocupadas en lo universal, ni en lo profundo, ni en las cuestiones de educación perenne.
- No integran en sus conocimientos la variable *evolución humana*, ni por tanto relacionan *transdisciplinariamente* la educación con la *interiorización*, la *madurez profunda del ser humano*, el *ego*, la *conciencia*, la *autoconciencia*, el *autoconocimiento*, etc. Y tampoco los investigadores universitarios no parecen mostrar gran inquietud por estos temas. ¿Cuántas investigaciones hay sobre ellos? ¿Y cómo es posible esto?
- No aspiran a la *formación total de los profesores/as* o de *docentes más autoconscientes*, extraordinariamente maduros/as, como *agentes decisivos de universalización* o *cambio* para los tiempos nuevos.

Al no repararse en esto, casi por exclusión, la *enseñanza de la cortedad de visión* o del *silencio sobre la profundidad* se hace dominante. Y de estas presencia y ausencia son responsables sobre todo quienes forman en el ámbito y los estudios sobre educación. Se enseña que los compromisos

sociales no deben ir más allá de los intereses de los sistemas con que los alumnos, desde su más tierno conocimiento, se han identificado. Todavía se tiene cuidado de que no entrevean por encima de las barreras de siempre, de que se sientan *asegurados* y en la certeza, y de que no *duden* demasiado.

Para ello, nada mejor que aprovechar el prurito del *aprendizaje significativo*, ciegamente pretendido. Poco importa lo que se aprenda, con tal de que sea *muy significativamente*. La educación del *hacer*, del *cómo* y del *con qué* predomina a la educación del *ser* y el *para qué*.

He aquí un error fundamental que se traduce en costos enormes y desapercibidos, porque no se reflejan tanto en lo que se hace con mayor o menor acierto y siempre con esfuerzo, sino por lo que se deja por hacer. ¿Cómo evaluar lo inexistente?

Un ejemplo de ello es el *espasmo emocional* que pudiera producir la idea de la *universalidad* como objetivo educativo, que aún suena a rareza, cuando debería ser lo más natural. He ahí un sentido para completar la educación, quizá para que la *hipótesis de educar* pueda realizarse en sentidos formativos aún insospechados.

Universalidad y capacidades educativas

Se admite que los contenidos (actitudinales, de procedimientos, conceptuales, etc.) son instrumentos para el desarrollo de

capacidades. Desde el punto de vista de los contenidos educativos y tomando como sistema de referencia a la *universalidad*, habría que distinguir entre tres grandes grupos de capacidades:

- *Favorables*: Las capacidades estimulables desde aquellos contenidos íntimamente relacionados con ellas que, por tanto, dependen de su aprendizaje para la promoción de la *universalidad*, tanto individual como colectiva. Por ejemplo, la *coherencia*.
- *Neutras*: Las desarrollables desde una amplia gama de contenidos relativamente vinculados a ellas. Por ejemplo, la *memoria*.
- *Negativas*: Las que se promueven desde una amplia gama de contenidos contrarios o contradictorios con la *universalidad*, porque con su ganancia se pierde. Por ejemplo el *egocentrismo*.

Admitiendo tal clasificación como premisa, es posible inferir que los contenidos *neutros* y *negativos* están mucho más acreditados y promovidos que los *favorables* a la *universalidad*, quizá porque los objetivos educativos se ponen en función del desarrollo de capacidades no-universales prescritas desde Administraciones educativas. En consecuencia, en todo caso hay sobra de unos contenidos (centrados en el *ego*) y carencia de otros conocimientos, cuya ausente promoción supone la correspondiente falta de desarrollo de capacidades determinadas. Tal es el caso de la *universalidad*, cuya cultura

(cultivo) brilla por su ausencia, aunque vaya expresándose paulatinamente como *educación para la paz, para la cooperación, intercultural, etc.*

También es posible abordar el conocimiento de la *universalidad* desde su correspondiente posibilidad psicogenética. En la etapa piagetiana de las *operaciones formales*: "La persona puede ponerse en el papel de otra y trascender su propio espacio temporal para elaborar teorías acerca de la Humanidad en general" (J.H. Stevens, y E.W. King, 1987, p. 45). A. Montesdeoca (1991), va más lejos, proponiendo esta *ampliación de conciencia* como requisito para el desarrollo óptimo del niño:

Para que exista un desarrollo armónico y un sentimiento de seguridad plenos, el niño tiene que estar identificado con su medio [...]. La identificación con el medio le ha de llevar, en su más amplia concepción, a la identificación con el planeta entero (p. 37).

O sea, que la disposición e inquietud por tal conocimiento se considera un dato *psicológicamente normal y conveniente* del desarrollo afectocognitivo. Otra cosa es que esa posibilidad no se atienda, retome e impulse, porque su descubrimiento se deje de sugerir desde la correspondiente reforma educativa.

Universalidad y enseñanza

Una educación de la *universalidad*, no sólo es *compatible* con la tan deseada mayor

desexteriorización del ser humano, sino que puede favorecer expresamente su *interiorización*, a través de su *potencial universalizador*. Creo que los profesores con sus alumnos, y la escuela con la sociedad, han de asumir comunicaciones didácticas interpersonales, escolares e institucionales, orientadas al desarrollo de la necesaria convergencia, desde *estados de (conciencia de) universalidad* más avanzados que los que habitualmente predominan. Desde luego, como ocurre con cualquier conocimiento, este *sistema de referencia universal*, relativamente más complejo, puede aportarle al docente conocimientos desde los que demandar aprendizaje a sus alumnos.

En consecuencia, la *universalidad* es una premisa y una finalidad conveniente y característica de la formación humana que, adoptada como principio formal, puede ser realizada por la educación, desde la comunicación didáctica, a través de actuaciones y objetivos más concretos como pueden ser las siguientes pretensiones de enseñanza:

- Orientar reflexiones en grupo cuya alternativa sea la *no-parcialidad* o la *universalidad*.
- Desarrollar actitudes de flexibilidad, integración, cooperación y tolerancia, pensando en lo universal o tomando a la humanidad como referencia.
- Destacar aquellos objetivos y contenidos educativos afines a esta tendencia global y convergente.

- Atender objetivos y contenidos de síntesis y convergencia de parcialidades, pretendiendo ir más allá de las *semiuniones* y (*pseudo*)*globalizaciones* (A. de la Herrán, 2001).
- Trabajar más allá de toda *calificación* o *calificación humanas*, enseñando a apreciar y valorar a las personas desde su *condición humana*.
- Enseñar a dudar de las *seguridades* y de las *invitaciones al quietismo*, normales en las opciones parciales (no universales) y en las *pseudouniversales*.
- Reforzar con equilibrio y orientar el trabajo y los esfuerzos de aquellos alumnos que se identifiquen con el fenómeno y el sentido universalizador del conocimiento y de la realización humana, en cualquier aplicación o vertiente, desde la apertura y la flexibilidad de criterios.
- Descubrir con los alumnos las facetas más universales de las elecciones profesionales.

Líneas educativas conducentes a la universalidad

Por tanto, en síntesis, la propuesta educativa más importante que en este contexto podemos hacer es una *moneda* de dos caras, desde la que automáticamente se accede a la *universalidad*:

- Externa o hacia afuera: Una es 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 la *evolución humana*, de tal manera que, entre ellos, no haya objetivos egocéntricos que contrarrestar, ni pugnas violentas que desarrollar. Cuando los límites del entorno físico y emocional se amplían suficientemente, se desemboca en la *universalidad*.

- Interna o hacia dentro: La segunda puede ser causa o consecuencia de la anterior, y desde esta lógica está ligada al problema del autoconocimiento, tan mal resuelto por la educación. Y es que, para saber quiénes somos, primero resulta necesario saber quiénes [esencialmente] no somos. Porque la cuestión se escora, a veces sin remedio, cuando a uno le acaban convenciendo de ser lo que se cree ser, a saber, su *programa mental-circunstancial*, so pena de ser considerado inadaptado. Y de este modo nos identificamos con nuestro nombre, nacionalidad, sistema de creencias políticas, religiosas, personales, sexo, etc., porque se lo han repetido hasta la saciedad desde pequeño y se lo recuerdan a diario en los medios de comunicación, sin requerir de sí mismo la necesaria indagación. Traemos a colación las palabras sencillas y claras de un maestro reconocido, Bhaktivedanta Swami Prabhupada (1979), cuando explicaba: "Yo no soy este cuerpo. Yo no soy hindú... Ustedes no son americanos... Somos todos almas espirituales" (p. VIII). Sin una actitud de *investigación crítica*, natural, se confunde e identifica *lo esencial* con lo *existencial*, el *ser* con el *ego*, la *conciencia* con el

papel desempeñado por cada uno en la vida cotidiana. Cuando las capas se deshogan una a una, los prejuicios racistas, sexistas, nacionalistas, religiosos, culturales, epistemológicos, etc., quedan reducidos al mayor de los ridículos y la *universalidad* surge espontáneamente.

Sendas líneas de acción son complementarias, convergentes y educan más allá de la parcialidad, hacia el aprendizaje de mentalidades y creencias propias de adultos sanos, saludables e internamente amplios.

La cooperación como raíz

Esto es lo que proponemos. Ante todo y como medio, la *cooperación*. Y en dos pasos:

- *Dudando y desaprendiendo* multitud de *aprendizajes significativos* en sentido contrario a ella, como expresiones de *ego*: prejuicios, desconfianza, egoísmo, competición (a veces, envidia sublimada), insolidaridad, etc., tanto individuales como grupales o sociales.
- *Construyendo* conocimientos (sentimientos, emociones, actitudes, conceptos, etc.) más y más conscientes, causados y causantes de cooperación. Su necesidad es subrayada por el Dalai Lama de un modo muy sencillo y diáfano:

Sea cual fuere el rol de una persona —sea un político, un científico, un industrial, un trabajador o un practicante espiritual—, lo más importante es contemplar la interdependencia de

estas funciones y responsabilidades, y la necesidad de una cooperación mutua. Aunque los malentendidos desempeñan un importante papel en el curso de los acontecimientos humanos, la experiencia que predomina es la de cooperación: sin ella, la sociedad no puede funcionar.

(D. Goleman, 1997, p. 267)

Es preciso, en efecto, que la *conciencia de cooperación* crezca madurando *sinérgicamente*, aun a costa de imprescindibles renunciaciones y cesiones de parcialidades *egóticas* (nacionalistas, doctrinarias y de otro tipo), que permitan la *desidentificación* de lo parcial y la *reidentificación* en lo menos sesgado (siempre que su orientación sea *noogenética*, y no pretenda el refuerzo de una dualidad mayor), para orientar con generosidad (*virtud*, dirían los antiguos) la convergencia. Por tanto, lo definitorio no es de dónde se parte, sino hacia dónde se orienta la parcialidad. No es el *ego* originario, sino a dónde se mira y se encamina la existencia y el trabajo.

Enseñanza e interiorización

La idea de enseñar no ha de identificarse sobre todo con actuaciones *exteriorizantes* u orientadas a que el alumno *viva en función de lo de afuera*. Lo natural sería que el ser humano estuviera más (o al menos *tan*) interesado en sí mismo que sobre *contenidos objetales que orbitan en torno a sí* y con los que se relaciona. Decía Lao tse (1983):

Treinta radios lleva el cubo de una rueda: lo útil para el carro es su nada [su hueco].

Con arcilla se fabrican las vasijas; en ellas lo útil es la nada [de su oquedad].

Se agujerean puertas y ventanas para hacer la casa, y la nada de ellas es lo más útil para ella.

Así pues, en lo que tiene ser está el interés. Pero en el no ser está la utilidad (p. 104).

Se extrae de esta hermosa analogía que la educación actual es sobre todo la del ser,

la del *interés*. Y que por tanto, circunvala sin penetrar en lo verdaderamente útil, el *no ser*, que no es aprendible por recepción ni programable, sino tan sólo *descubrible* por uno mismo, mediante *meditación* y *autocognocimiento*. Esto es muy importante, porque determina una laguna fundamental y asegura en los futuros adultos y en la sociedad en su conjunto una *inmadurez generalizada*, algo que vivimos tan cotidianamente que casi nos pasa desapercibido.

Bibliografía

- ARNOLD, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- DEVEREUX, G. (1975). *Etnopsicoanálisis complementarista*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 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.
- FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES (1998). *Por la escuela pública. Homenaje a Mariano Pérez Galán*. Madrid: Fundación Educativa y Asistencial Cives.
- GALINO, Á. (1997). Formar en un humanismo actual. En Fundación Santillana, *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana, S.A.
- 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.
- GASCÓN, M. (1997). Prólogo. En A. de la Herrán Gascón, *El ser y la muerte*. Barcelona: Editorial Humanitas, S.A.
- GOLEMAN, D. (1997). *La salud emocional. Conversaciones con la Dalai Lama sobre la salud, las emociones y la mente*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1998). *La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal*. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.

- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (1999). Coordinadas para la Investigación Multidisciplinar. *Encuentros Multidisciplinares* (3), I, 156-170.
- HERRÁN GASCÓN, A. DE LA (2001). *Globalización y educación. Una perspectiva crítica y evolucionista*. Madrid: Ediciones de la Torre, S.A. [en prensa].
- JUNG, C.G. (1983). *La psicología de la transferencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- LAO TSE (1983). *Tao te ching*. Barcelona: Ediciones Orbis, S.A.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1991). *Los jóvenes frente a una sociedad manipuladora* (2ª ed.). Madrid: Ediciones San Pío X.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989). *Diseño Curricular Base. Enseñanza Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONTESDEOCA, A. (1991). *Educación para el Futuro (y 2). El Encuentro con lo Esencial*. *Conciencia Planetaria* (5), 36-37.
- 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.
- OUSPENSKY, P.D. (1978). *Psicología de la posible evolución del hombre* (9ª ed.). Argentina: Librería Hachette, S.A.
- PRABHUPADA, BHAKTIVEDANTA SWAMI (1979). *La ciencia de la autorrealización*. México: The Bhaktivedanta Book Trust.
- 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.
- SPENGLER, O. (1998). *La decadencia de Occidente I Bosquejo de una morfología de la historia universal*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S.A.
- STEVENS, J.H., y KING, E.W. (1987). *Administración de programas de educación temprana y pre-escolar*. México: Trillas.
- 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). *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.
- 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.
- ZHUANG ZI (1996). *Zhuang zi*. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.

Resumen

Hoy, en escuelas y universidades, no se forma para la universalidad. El hábito es el razonamiento parcial. Quizá, porque, como decía Crusafont, "la humanidad está aún inmadura para determinados éxtasis". Ciencia y educación precisan ahondar en los fundamentos de una nueva humanidad profundamente renovada, con valores y virtudes que vayan más allá de los *egos* locales y estrechos. Por lo menos para que la práctica de la amplitud de conciencia pueda llegar a ser un derecho humano *deseable*.

Palabras clave: Derechos Humanos, educación, universalidad, ego, conciencia.

Abstract

Nowadays, schools pupils and university students are not taught to apply their knowledge on a universal basis. What is normally taught is partial reasoning. According to Crusafont this is because "Humanity is still immature for some kind of ecstasies". Science and Education need to deepen in the basis of a renewed humanity with values and virtues that go beyond local and narrow ego. This should be done, at least, to make the broadening of our conscience a desirable human right.

Key words: Human Right, education, universal, ego, conscience.

Dr. Agustín de la Herrán Gascón
E.U. de Formación del Profesorado
Universidad Autónoma de Madrid
Ciudad Universitaria de Cantoblanco
Ctra. Colmenar, km. 15
Madrid 28049
España