

11

REFLEXIONES PARA UNA REFORMA PROFUNDA DE LA EDUCACIÓN, DESDE UN ENFOQUE BASADO EN LA COMPLEJIDAD, LA UNIVERSALIDAD Y LA CONCIENCIA

(THOUGHTS FOR A RADICAL REFORM OF EDUCATION, FROM AN APPROACH BASED ON THE COMPLEXITY, UNIVERSALITY AND AWARENESS)

Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

Este artículo intenta expresar un sistema organizado de reflexiones con base en la complejidad, la universalidad y la conciencia, con la idea de servir de debate a la comunidad científica pedagógica para una reforma profunda de la educación.

ABSTRACT

This article try to express an organized system of reflections based on the complexity, universality and consciousness, with the idea of debate the educational research community for a radical reform of the education.

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.

1. UN ANÁLISIS DE LA HUMANIDAD

Un observador externo percibiría que la humanidad está fragmentada, porque se estructura sobre un sinnúmero de sistemas más o menos amplios cuyas metas primeras son sus propios intereses y rentabilidades. Esto define la ausencia de norte común que le caracteriza. Las personas se sienten más identificadas con la pieza del puzzle en que les ha tocado vivir; que con la totalidad que componen. Quizá la educación que se está desarrollando tenga algo que ver con esto. Las políticas nacionalistas (secesionistas o centralistas) e internacionalistas son parciales, y promueven una educación sesgada. No apuntan a ninguna clase de superreforma planetaria. La Tierra sigue siendo como una escuela sin proyecto. El resultado parece ser un gran deterioro externo e interno: un desarrollo desequilibrado, mal repartido y sin evolución que ha terminado con mucha humanidad. Por esto: “al mismo tiempo que vive sus pluralidades de vidas nacionales, la humanidad vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía” (Morin, 1988).

Y es que, desde un punto de vista ecológico amplio, el ser humano no sabe lo que está haciendo (Bateson). Puede que se tome literalmente el “Caminiante, no hay camino, se hace camino al andar” (Machado). “Pero hay brújula” (Fernández Pérez). El norte es la evolución posible, que no puede ser más que educativa, universal e independiente. El horizonte sí cuenta en Educación. Por tanto, para una Educación futura cualquier identificación con un sistema de referencia acotado (autonómico, nacional o internacional) resulta limitada, escasa y contradictoria, porque su interés prioritario será su limitado sistema de referencia. Desde estos cotos se tienden a definir e interpretar ideas aceptadas y amplias que se apropian y parcializan. Pero la Educación no es parcial, ni egocéntrica o rentabilista, ni lo ha sido nunca, porque lo que pretende es la madurez de la persona y la ciudadanía universal, no su enanismo interior. Nosotros pensamos que la Educación no se traduce en otra cosa que en evolución del ser humano, o sea, en creciente complejidad de conciencia acompañada de reducción de egocentrismo, individual y colectivo. Todo estrechamiento, toda miopía avalada o pretendida no coincide con ningún fin de la Educación ni debiera someter el conocimiento de ningún educador. Los educadores y los científicos son los grandes tejedores del conocimiento. Si “Un investigador es alguien de talante universal” (Barbacid), ¿qué cabe decir de un educador profesional? La Educación, o es para la universalidad, o no es plenamente Educación.

Estamos en la sociedad del acceso a la información, no en la del conocimiento. Formamos parte de la sociedad del egocentrismo que algunos autores como Rojas han calificado de adolescente. Lejos queda la sociedad de la Educación. A lo largo de la historia de la enseñanza se ha propuesto varias veces con diversos matices la necesidad de una reforma educativa mundial e independiente, antecedida en parte por las propuestas de Confucio, Comenio, Kant, Herder, Condorcet, Eucken, Krishnamurti, etc. Nosotros hemos definido la necesidad de que una reforma educativa con esas características se centre en sistemas sociales y poderes fácticos anexos al sistema educativo, llegando a nutrir pedagógicamente a los medios, la familia, la política, la religión, la economía, la justicia, el ejército... (de la Herrán, 1993, 2003c). Nuestra actitud es de anhelo de evolución interior o conciencia generalizada. Podría identificarse con un proyecto que necesariamente debiera trascender los sistemas parciales y orientarse a una suerte de Educación para la Universalidad. La Educación para la Universalidad sería para nosotros asimilable a una educación centrada en la humanidad y para la evolución de la conciencia, por cierto, un constructo y un ámbito que, siendo propiamente humano y congruente con lo que desde la Educación se anhela, sigue inédito en la Pedagogía. Con todo, no es una abstracción difusa. Es paulatinamente concretable. Un modo de intentarlo es partiendo de lo que la universalidad no es esencialmente.

1.1 Formas de pseudouniversalidad y preuniversalidad

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 formación de una ciudadanía democrática, con la convivencia multicultural, 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 una escalera.

1.2 Del condicionamiento al conocimiento, de la identificación a la liberación educativa

Nuestro estado mental habitual se caracteriza por el condicionamiento (Krishnamurti) y por la limitación. Blay (2006, 70) lo concreta con gran sencillez: "Cada uno está hipnotizado ahora con unas ideas y ése es el límite." "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" (Blay, 2006, 71). En primera instancia sólo podremos arreglar un motor mal montado desmontando las piezas, colocándolas bien e incorporando, en su caso, otras nuevas. Para ello antes hay que distanciarse. Las perspectivas parciales impiden comprender globalmente. Favorecen el conocimiento fragmentario, desde malos usos de la razón entre los que identificamos tres, muy empleados para adoctrinamiento y la manipulación (de la Herrán, 1997): 1) Interpretaciones de la parte por el todo. P. ej., "América" por "EE.UU. de Norteamérica". 2) Apropiaciones del todo o de lo generalmente aceptado en nombre de la parte. P. ej., "Dios" por el dios de cualquier religión. 3) Asimilaciones del todo a una categoría (parte o sesgo) egocéntrica con la que se está identificado. P. ej., "Descubrimiento" por "Genocidio" o "Guerra" por "Invasión".

La escena de los tres ciegos palpando un elefante retrata metafóricamente y exactamente el acontecer humano. "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" (Capra, 1996, 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 de la Herrán y 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, se-

gún se desprende del estudio “Informe de Juventud 2000”, del Instituto de la Juventud. Por otro lado, 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 Neuropedagogía. Es una lástima que el ‘grado de condicionamiento etnocéntrico’, percibido como ‘lastre para la formación’ no sea medido por ningún Informe Educativo tipo Pisa. ¡Pero con seguridad se incorporará en los currícula y se acabará valorando en el futuro!

1.3. De los ‘ismos’ a lo universal

Hemos propuesto la siguiente secuencia de marcos para la convivencia educativa: monocultural, multicultural, intercultural, transcultural y universal (de la Herrán, 2002). Concuerdan con las fases evolutivas de la conciencia social de Soldevilla (1958), cuando definía una fase nacionalista, una fase internacionalista y una fase universal. Fijándonos en esta segunda sucesión, es claro que la mayor parte de seres humanos vive en la primera. Pero no sólo respecto al ‘ismo’ de lo nacional, sino a cualquier ‘ismo’. Sin embargo, lo universal no se opone a lo singular o lo peculiar. Si lo hiciera, sería una parcialidad más. Al contrario: lo necesita y lo realza. ¿Se opone el producto a la adición, el cine a la pintura, el ordenador a la máquina de escribir?

1.4. De la indiferencia a la conciencia de evolución

Ese anhelo en la subida de la escalera evolutiva humana y de la educación 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 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-” (Teilhard de Chardin, 1984, 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 cambiar y mejorar la realidad.

1.5. Quizá la educación que desarrollamos esté radicalmente equivocada y por ello no estemos 'educando'

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, será que estamos adoctrinando, y nos contradiremos a la hora de mostrar la salida del laberinto formativo. Si la Educación no es para el Autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de nesciencia, de los que ya nos previno Sócrates. Si la Educación no es para la Superación de los Egocentrismos, será que no habremos aprendido nada de los grandes maestros del bien común: Lao zi, Kung zi, Buda, Yes-hua, Eckhart, Maharshi, Krishnamurti, Blay... ¿Qué estamos haciendo?

2. UN PUNTO DE ARRANQUE PARA LA EDUCACIÓN: DIFICULTADES PARA EVOLUCIONAR MEDIANTE LA RAZÓN

2.1. De la desorientación social y de la educación

Hemos desembocado en un llamativo estado de pobreza interior. A la vista de los resultados, y porque "todas nuestras acciones se basan en el pensamiento" (Krishnamurti, 1982), partimos del supuesto de que no se piensa bien. Deducimos que comprendemos mal –ignoramos también hasta qué punto-, y que lo que se cosecha es consecuencia de este mal pensar. Vamos a desarrollar la tesis de que 'si la vida general es muy mejorable, quizá sea porque no tenemos bien educada la razón, y a lo mejor por ello la utilizamos mal'. Ahora bien, si el gran problema social es a la postre un problema de pensamiento, será que también afecta a los profesores, bien como sujetos, bien como reto profesional, y por ende a la propia educación. Sospechamos que en la Educación de la Razón pudiera radicar la base de la terapéutica humana y el proceso radical de cambio.

La educación es "energía primera de la humanidad" (Bousquet) y "origen de todo el bien en el mundo" (Kant). Si el diagnóstico fuera que está desorientada, el pronóstico sería gravísimo. Pero ésta es nuestra valoración: o está perdida o no responde a lo que aparece ante su vista. Me explico. La orientación educativa se debe basar en un diagnóstico pedagógico serio. Si de lo que se trata es de la educación de la humanidad, coincidimos con Lledó (2002), cuando identificaba así 'el problema más grave de nuestro tiempo': "Yo creo que el terrorismo no es ni de lejos el problema de nuestro tiempo; el problema de nuestro tiempo es la pobreza, la ignorancia, la miseria. Y no sólo la miseria real, sino la miseria mental que, por supuesto, se extiende a clases que no padecen miseria o pobreza alguna".

2.2. Dificultades clave para evolucionar mediante la razón

a) *Dificultad para reconocer y superar nuestra ignorancia*: “Todos somos muy ignorantes. Lo que ocurre es que no todos ignoramos las mismas cosas” (Einstein). De ahí que necesitemos a los demás (personas, colectivos e ismos de enfrente, no sólo de la misma acera). El avance del conocimiento no se verifica si no se usa bien la razón. O sea, cuando ésta no lo sostiene porque ve lo que no es o dice ser lo que no entiende. El problema instrumental no es tanto ‘saber que nada sé’ (Sócrates). Este postulado es tremendamente ingenuo, porque se basa en un acto maduro radicado en la humildad y en el pensamiento fuerte. Lo frecuente es que el propio egocentrismo impida reconocer este extremo, a saber, que no se dispone del conocimiento que se dice poseer o bien que sobre algo no se sabe (Confucio). Esto se verifica en numerosas situaciones, de las que el origen suele ser lo que denominamos ilusión de conocimiento. Podemos ilustrarlo desde dos argumentos: uno ligado a la práctica de la razón: “La racionalidad no es comprensión. Generalmente se piensa que se comprende algo porque se ha hecho un razonamiento al respecto. Grave error” (Álvarez). El segundo, relacionado con la dificultad para reconocer el conocimiento: “por todas partes se enseña que la ignorancia es ciencia y que creer conocer es saber” (Mialaret, 1975, 7). A donde conduce todo esto es a la sinfonía de la confusión, en la que late: “El conocimiento perdido en la información, la sabiduría confundida con el conocimiento” (Mayor Zaragoza, 1988, XV). Esta tesis no sólo alude a la ausencia de sentido (primera variable dependiente), sino a la indiferencia en la búsqueda del norte (segunda variable dependiente). Son dos problemas educativos complementarios, realimentados, de diferente nivel y a cual más grave.

La humildad es antesala del conocimiento, es cimiento de toda construcción más consciente y mejor proyectada. Es la capacidad que permite ser buenos discípulos (receptores y aprendices agradecidos) y, paulatinamente, mejores emisores, actores, directores y autores: tener respuestas propias pero fraguadas en el conocimiento propio, no en contenidos pegados al cerebro como pegatinas tipo ‘post it’. Pero la humildad se enseña poco y se practica mal. Tampoco la estudian ni la ven poner en práctica los aprendices de profesores. Con su ausencia, 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”; lo decía Goethe. La realidad es que somos insignificantes seres insustituibles.

b) *Dificultad para volver a la naturaleza*: Por un lado, puede que la crisis de pensamiento esté íntimamente relacionada –como indica Buda– con que hemos etiquetado, adjetivado, separado, definido y recortado todo. De algún modo, esa clasificación nos ha separado del objeto calificado, y esto

puede haber afectado al sentimiento directo hacia los objetos de pensamiento, que con tanta dificultad se perciben ya directamente. Es preciso recurrir a artificios como la poesía y el arte para evocar aquella comunicación original con la naturaleza, ya olvidada. O bien avanzar en la matemática hasta llegar a interpretarla como 'lógica de la naturaleza', que por tanto vuelve a unir todo: pensamiento, fenómeno y didáctica de la naturaleza, en el sentido de Comenio. 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. A muchas este discurso les parece raro. A nosotros lo que nos extraña es su rareza.

c) *Dificultad para superar nuestros condicionamientos*: Decía 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". ¿Qué ocurre hoy? Que esos condicionamientos provenientes de 'programas mentales colectivos' nos piensan, prácticamente deciden por nosotros. La persona común sobre todo vive para desarrollarlos. Por tanto, es oportuno reconocerlos y actuar con lucidez en el sentido y modo que nuestra razón crítica y creativa lo decida.

d) *Dificultad para descondicionar los sentimientos*: Pongámonos en el mejor de los casos: queremos pensar bien y actuar bien. Y sin embargo, estamos "programados" y "condicionados" en el sentido de Krishnamurti (2008). Esto implica que estamos más identificados (de la Herrán, 1997) con unos sistemas, parcialidades, 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. También asocia una mirada diferente, según se trate de lo propio, lo afín, lo concurrente, lo concursante, etc., que va a basar conocimientos sesgados (creencias, prejuicios, predisposiciones, generalizaciones, etc.), consecuencias a su vez de afectos apriorísticos distintos. Los resultados son flujos de sentimientos desigualmente emitidos e interpretados, en función de quiénes sean los sujetos y los objetos, y protagonizados por entero por los egos personal y colectivo. "Siento, luego existo", ha propuesto de la Herrán (2005, 66). Pero ¿cómo siento? He aquí el quid de la cuestión. En consecuencia: si sentimos tan mal, ¿cómo podemos ser capaces de imaginar que podemos pensar bien? Nótese que nos hemos referido al 'mejor de los casos', y que éste no es el más frecuente. Lo normal es creer que nuestras razones son las correctas por ser las nuestras, y que nuestro modo de actuar es el mejor posible. En todo caso, son los demás los que se encuentran en un error y como consecuencia se equivocan. Lo peor es que prácticamente todos piensan lo mismo.

e) *Dificultad para interiorizarse e indagarse*: El pensamiento débil nada por la superficie, es cortical, exteriorizante, rechaza profundizar, le repugna autocuestionarse o dudar de sus seguridades, y cuando lo hace tiende a rebotar, porque sus recursos (con frecuencia generalizaciones, prejuicios, estereotipos, etiquetas...) están llenos de aire y flotan.

f) *Dificultad para colocar el interés particular en función de la Humanidad*: Por desgracia la vida cotidiana o las noticias de los telediarios traen ejemplos de esto todos los días. Un ejemplo extremo: En abril de 2003, durante la segunda invasión de Iraq todo el país era desvalijado por todos. Hasta que llegó el turno del saqueo al Museo Nacional de Iraq, patrimonio de la Humanidad, por contener vestigios de la cuna de la civilización. Sin embargo, lo único que los marines tenían orden de defender con sus vidas fueron los pozos de petróleo. Pues bien, este ejemplo es menos extremo de lo que parece: cámbiense sus contenidos, sus protagonistas y su nivel de gravedad y aterrizaremos de nuevo en la cotidianidad. “Patria es Humanidad”, dijo José Martí, pero todavía no lo hemos entendido.

g) *Dificultad para sentir la Humanidad en sí y en otros*: El pensamiento humano ha perdido densidad y orientación humanística. Es como si sufriera de osteoporosis de humanidad. El resultado general, lo que salta a la vista es que: “Al mundo en que vivimos le falta corazón” (Pinillos).

h) *Dificultad para sentir la universalidad y desarrollarla*: La universalidad no se siente y por eso lo que se siente de un modo hipertrofiado es la parcialidad. La universalidad en el sentir, en el pensar y en el hacer puede equivaler a actuación desde la propia parcialidad (sistema, ismo, identificaciones, programa mental...) para la posible evolución humana, y no hacia o para la propia parcialidad a costa de cualquier cosa. Y se puede pretender, al menos en parte, activando nuestra parcialidad realzada, entendida 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 la utopía humanista. Lo decía 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”.

i) *Dificultad para sentirnos parte de una Humanidad en evolución*: Nuestra vida no acaba en nosotros, sino en los demás y en el futuro de la historia. Por eso y por nuestra incompleción es por lo que somos ‘seres históricos’. Pero el cambio mayor del futuro de la historia que en el presente vivimos no es tanto biológico como noológico o, mejor, noosférico (Teilhard de Chardin), completamente dependiente de la educación y de la (auto)formación, por tanto del todo enraizado en la complejidad de conciencia individual y colectiva y en la consecuente reflexividad adquirida en el duro curso de la

evolución biológica y educativa. Ahora bien, si de evolución se trata, su orientación lógica es a mayor cooperación y a mayor convergencia y sentimiento de unidad en la diferencia. El pensamiento parcial, prejuizante, dual, egocéntrico, narcisista... tiende a bloquear, agravar y debilitar las posibilidades y realizaciones de esa convergencia y de ese sentimiento de evolución cooperativa, desarrollada más allá del ego. El pensamiento fuerte 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.

j) *Dificultad para la ética*: No nos referimos a la ética exógena o sea, la que se asocia a un ismo: bien basada en normas con las que se establece una relación de identificación, bien en las posibles consecuencias de las actuaciones que desarrollan un programa mental compartido. Frente a ésta y a otro nivel de complejidad quizá más elaborado aparece otra clase de ética, que llamamos endógena, según la cual los actos se desarrollan según el conocimiento propio que genera una conciencia capaz de ver más allá del ego. Lo que suele ocurrir es que la conciencia relativa no se libera del todo del ego. Y 'el resultado de haber pensado bien' con que podría identificarse la ética, acaba por ser manipulado y egocentrizado porque las relaciones narcisistas, la falta de humildad, la dificultad de contemplarse desde fuera, autocriticarse y la dificultad para rectificar, entre otras, así la pueden lastrar. Con todos los riesgos, proponemos un cambio en la consideración de la ética comprendida como proceso básico de conciencia. Si la ética resulta del buen pensar, y ese razonar bien tiene algo que ver con la fiabilidad y la belleza ordenada de las cosas y de los fenómenos, quizá la lógica, comprendida como "método con que la razón ejerce su función" (González Jiménez) pueda comprenderse como "la forma más elegante de la ética" (Fernández Pérez). El resultado devuelve a la naturaleza una belleza acrecentada.

2.3. Posibilidades (auto)educativas

Nuestro gran recurso para salir de esta enorme crisis silenciosa no es otro que "conocer y reconocer", comprendidos a la vez como placer y como facultad del ser humano (Humboldt). ¿Y qué es conocer? Desde una perspectiva pedagógica, relacionar significativamente, con la intención de crecer interiormente y de mejorar la sociedad. El antecedente del método está en las últimas palabras que Buda dirige a su discípulo Ananda: "Así pues, Ananda, procurad ser vosotros mismos vuestra luz, vuestro propio refugio. Que nada más sea vuestro refugio, que la doctrina sea vuestra luz y vuestro refugio. Que nada más sea vuestro refugio. [...] No abandonéis nunca en vuestro empeño" ("Mahaparinibbana Sutra"). El andamiaje del método que comentamos ya nos lo enseñó Kant, quien en su "Lógica" apuntaba a la ne-

cesidad de pensar por uno mismo y de hacerlo de un modo competente. Esto no significa soledad o aislamiento, sino orientación del conocimiento a la propia formación. Laín Entralgo lo explicaba así: “Mi biblioteca es imprescindible, pero todos los libros que puedo consultar los pongo en función del texto propio”. Para construir el propio conocimiento es preciso abrirse, escuchar y conocer bien lo que han aportado los demás, en especial los mejor conocedores. Pero haciéndolo desde el movimiento evolutivo personal. Por tanto, no desde el sesgo, desde el estante o desde el caballito de tiovivo al que uno se aferra y del que no se quiere bajar, aunque se haga de noche, aunque se acabe la feria.

Nuestro potencial depende del uso que hagamos de nuestra razón: “La naturaleza nos ha dado semillas de conocimiento, no el conocimiento mismo” (Séneca). Entre potencia (biológica) y resolución media el ejercicio, el estudio, el esfuerzo, el cultivo personal, la apertura, el anhelo de unidad.... El maestro González Jiménez dice que “el conocimiento se nutre de dos fuentes: la dieta y más conocimiento. Por eso, el conocimiento llama siempre a más y mejor conocimiento”. Así, del conocimiento depende que el mismo conocimiento se desarrolle. Pero necesita de la comunicación educativa para ello: no hay aprendizaje sin enseñanza.

¿Con qué fin podemos avanzar? Como se ha dicho, con el de obtener el mejor conocimiento, que incluye la ética, la inquietud por el conocimiento e implica la estética. El mejor conocimiento es aquel que desemboca en uno o los destinos siguientes: evolución personal y evolución universal, que se encuentran a mitad de camino en la evolución humana. A estos destinos se llega a medida en que se supera el propio egocentrismo, que es el abono y el substrato o nutriente del pensamiento débil (de la Herrán, 2003). Por tanto, la consigna kantiana sigue siendo válida: ‘hay que fortalecer el pensamiento’. Con este enfoque puede hacerse realidad la realización del fin de la educación en uno mismo: “Dirigir con sentido la propia vida” (Giner de los Ríos). O sea, como diría Gascón, otro maestro, dando por hecho que la vida nos empuja, pero que es posible aprender a manejar el timón.

3. HACIA UNA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

3.1. Un punto de partida: Dialéctica singularidad-universalidad

A los 5 años, aproximadamente, el niño suele ser capaz de formar dos conceptos esenciales para su madurez personal: la muerte y la humanidad, y de concebir a esta última como una entidad real más concreta y relevante

que cualquiera de sus partes. O sea, el niño, que nace como un ser no-parcial, puede volver a ser universal. Tiene la capacidad de pensar en global y actuar en local. Pero se le sustituye su potencia, que se tiñe de un color distinto, más o menos deslumbrante, y se le identifica con tribus, ismos y sistemas egocéntricos de menor o mayor radio e historia. Lo que sí pierde, casi irreversiblemente, es el centro. El borreguismo cambia siempre el baricentro por dualidad y sesgo. De este actuar se desprende, por ejemplo, que se reconozca que el niño tenga derecho a un nombre y a una nacionalidad¹ y a todos nos parezca muy normal que, a lo que tenga derecho, sea a una limitación, y no a la capacidad de trascender ese derecho limitante para poder considerarse universal, o sea, parcial y total a la vez.

No se trata de pretender que la tribu-toda eduque, sino de que la tribu entera antes se eduque, y que desde ese cultivo resulte la desidentificación de su tribuidad (o ego-tribal), para la reidentificación en la Humanidad, y aprenda a actuar no tanto hacia sí, sino desde sí² misma, para la posible evolución humana. Obviamente, antes deberá redefinirse la propia Educación, hoy vagón de cola dual, y cambiarse desde su raíz, para que otra nueva Pedagogía de la Conciencia pueda motivar a otros poderes fácticos hacia un proyecto de unidad humana posible, más allá de himnos, banderas, logotipos, particiones e ismos.

La opción más universal será siempre superior a la más parcial, desde un punto de vista no sólo lógico, sino humano, social, epistémico, educativo, psicológico, etc. Los sistemas educativos nacionales e internacionales deberían pretender superar su conciencia sistémica (egocéntrica) y pasar a transformarse en “sistemas maduros” (de la Herrán, 2004). En este sentido recordamos a Delors et al. (1996, 162) cuando decía: “Los nacionalismos obtusos deberán dejar paso al universalismo, los prejuicios étnicos y culturales a la tolerancia, a la comprensión y al pluralismo, y un mundo dividido [...] a un mundo tecnológicamente unido. Este imperativo entraña enormes responsabilidades para el personal docente.” Previamente, estamos proponiendo: “la necesidad de trascender el concepto de ‘nación’ y de ‘nacionalidad’ a la hora de formar al profesorado de hoy y de mañana” (García Garrido, 1986, 37), toda vez que los sistemas educativos tienen una raíz marcadamente nacionalista (García Garrido, 1997).

Con todo, si la universalidad es verdadera, incluirá los niveles de complejidad anteriores, so pena de ser una dualidad más. Así, la identidad -condición de salud social-, no se pierde, pero la identificación -dependencia, o sea, falta de autonomía, luego falta de madurez- se educa y suelta lastres, de modo que: “La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia” (Teilhard de Chardin). Insistimos en esto: el acceso (auto)educativo a la universalidad no requiere abandonar lo parcial. Desde la complejidad más enri-

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

3.2. Otras premisas de una Educación para la Universalidad

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

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

c) *Más allá de la transversalidad:* No toda necesidad social se demanda. Esto ocurre con varios temas perennes (temas radicales) cuya desembocadura natural es la Universalidad (de la Herrán y Cortina, 2006): 1) El ego(centrismo) humano, como clave del desempeoramiento individual, gru-

pal y social. 2) El autoconocimiento, como el más importante aprendizaje. 3) La complejidad de la conciencia desde el conocimiento, como enfoque para el desarrollo de la capacidad sobre la que radica la evolución interior. 4) La evolución interior, como consecuencia de la reducción de ego e incremento de conciencia. 5) La humanidad, como contenido del que es preciso hablar y pensar o, como diría Eucken, la única realidad. Es conveniente la consideración permanente y protagonista del concepto y el fenómeno de la humanidad, dentro de las reformas educativas parciales de cada sistema, históricamente nacionalista. Su finalidad sería que las personas, desde la primera infancia, puedan empezar a sentirse más totalidad que parcialidad, más persona que etiqueta. Esto sólo será posible si aprenden a morir a sus identificaciones duales para renacer en lo universal. 6) La convergencia y la cooperación no selectivas (no-narcisistas), como actitudes sanas y superiores, de todo orden: personal, institucional, etc. 7) El lenguaje universal como inversión para el mejor aprovechamiento de la energía humana. A dos o tres generaciones vista, supondría ganancia en comprensión y en unidad, y el fin de los imperialismos lingüísticos actuales. 8) El amor como conciencia aplicada, y la conciencia, como amor aplicado. 9) El prejuicio y el odio, como lastres relacionados a soltar a través del conocimiento, la empatía y el proyecto evolutivo común –y no sólo con alianzas egocéntricas y defensivas-. 10) La duda, como soporte más fiable del saber y aprendizaje orientado a un mejor uso de la razón. 11) La muerte, como clave de una más realista y consciente orientación y de la vida.

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

e) *Otras orientaciones para la formación*: 1) Desarrollo de 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 compatibles. 2) Trabajo desde didácticas negativas, o sea, centradas en un enfoque de lastres, basado en capacidades con cuya pérdida se gana. 3) Hincapié en la responsabilidad in-

herente al hecho de existir, y el derecho-deber de contribuir constructivamente al mejoramiento de la vida. 4) Comprensión del significado esencial de toda conducta presente o ausente: nada de lo que se hace se pierde. Todo trasciende. Pero las ideas se aprovechan más cuando se está preparado para comprenderlas. 5) Aprender a manejar el sufrimiento: toda negatividad existencial tiende a transformarse en positividad esencial. 6) Aprender a amar (como causa y efecto de incremento de conciencia y de reducción de egocentrismo) y a contribuir al proceso creciente de amorización de la humanidad. 7) Aprender a perder el miedo a la muerte, por su significado en el marco dinámico de la evolución. Cada muerte es un paso hacia la noosferización o evolución humana en proceso de reconocimiento autoconsciente. Desde la evolución humana, entendida como el paso del ego parcial a la conciencia universal, la muerte cobra un sentido nuevo: pasa de ser un epílogo o un fin para mí y lo mío, a un prólogo para los demás, tanto más enriquecedor cuanto más y mejor hayamos trascendido. 8) Cultivo de la autoconciencia de ser en y para la evolución: “el hombre no es más que evolución que se hace consciente” (Huxley). 9) Aprender a pensar, actuar y promover la condición humana más allá de toda cualificación o calificación proporcionada por toda opción parcial que nos impida hacernos sentir cooperadores-sin-más-y-sobre-todo, en un proceso compartido y convergente de construcción no-fragmentada o universal del mundo. 10) Aprender a aprender del sentido de todo lo pasado, tomado como referencia optimista para todo lo futuro, a modo de deber de memoria aplicada. 11) Aprender a tomar conciencia de la universalidad a priori de todo ser humano.

4. PRÓLOGO EPILOGAL

Formamos parte de algo inmenso y con sentido. Algo mucho más grande y profundo que nuestra referencia de identificación más amplia. Es un ser que todavía no se reconoce, pero cuya autoconciencia va en aumento. Cobra forma y se realiza, en la medida en que el ser humano converge, se une y toma conciencia del sentido del ciclo vida-muerte que siempre prosigue en un universo evolutivo. Para nutrirlo, para realizarlo, parece esencial superar los condicionamientos y los sistemas educativos egocéntricos (quietistas y fragmentarios) y cultivar, no sólo el sentimiento y el conocimiento, sino la conciencia de universalidad. Para todo esto puede resultar indispensable la emergencia de una nueva educación, no tanto centrada en el qué, el cómo y el cuándo, sino en el quién y el para qué más ambiciosos. “¿Quién y para qué?” Éstas son las preguntas capaces de vertebrar toda acción consciente. El pasado, referencia útil de lo porvenir, nos contesta esencialmente los qués y los porqués. El presente, cuál y cómo está siendo el resultado. La respuesta al para qué se realiza supeditando pasado y presente al futuro, y ese futuro a la global evolución humana, sin etiquetas, sin califi-

caciones, 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” (Delors, 1996), 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.

NOTAS

1. Declaración Universal de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959.
2. Esta diferencia preposicional se nos antoja decisiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blay, A. (2006). *Ser. Psicología de la auto-realización (2ª ed.)*. Barcelona: Índigo (e.o.: 1992).
- Capra, F. (1996). *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*. Argentina: Troquel.
- 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.
- García Garrido, J. L. (1986). *Problemas mundiales de la educación (2ª ed.)*. Madrid: Dykinson.
- 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.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- 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). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2004). Teoría de los Sistemas Evolucionados: hacia las Organizaciones que Maduran. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 71 - 109.
- 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, y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Muñoz, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- Krishnamurti, J. (1982). *Educando al educador*. México: Orión.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.
- Lledó, E. (2002). El Profesor Feliz. *EPS*, 10 - 16.
- Mayor Zaragoza, F. (1988). Prólogo, en Laszlo, E. *Evolución. La gran síntesis*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mayor Zaragoza, F. (2003). Presentación del libro *Educación para la Universalidad. Más allá de la globalización*. Círculo de Bellas Artes. Madrid.
- Mialaret, G. (1975). Prefacio, en Morin, E. *Los charlatanes de la nueva pedagogía. Perplejidades de un joven profesor*. Barcelona: Herder.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido: el paraíso olvidado. Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (1988). *El método III. El conocimiento del conocimiento (Libro primero: Antropología del conocimiento)*. Madrid: Cátedra.

- 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, 29 de mayo al 1 de junio.
- 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. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

PALABRAS CLAVE

complejidad, universalidad, conciencia

KEYWORDS

complexity, universality and consciousness

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Agustín de la Herrán. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid. Líneas de investigación: Formación del Profesorado, Pedagogía de la Muerte, Educación de la Conciencia, Creatividad Aplicada a la Enseñanza.

Fecha de Recepción del Artículo: 16. marzo. 2010

Fecha de revisión del artículo: 05. mayo. 2010

Fecha de Aceptación del Artículo: 10. junio. 2010