

# *Educación para la universalidad: más allá de lo intercultural*

Agustín de la Herrán Gascón

## RESUMEN

*La universalidad es un reto que trasciende la educación promovida desde los sistemas educativos. En este artículo se plantean unas consideraciones introductorias orientadas a la emergencia de una nueva mentalidad universal, como epicentro formativo de nuevas concepciones para el cambio interior-exterior.*

## UN DERECHO HUMANO INEXISTENTE

En su ensayo sobre la *desobediencia*, E. Fromm (1987) escribía: "Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy" (p. 45). Una de esas grandes ideas es la *universalidad*. Hoy, cuando la normalidad es un desequilibrio planetario creciente (como ha reiterado tantas veces F. Mayor Zaragoza) causado por una recalcitrante miopía interior, todavía no se ha reparado en la *urgencia* de la *universalidad* como referente para la construcción social, más allá del ego. En efecto, la



Agustín de la Herrán

educación todavía no ha indagado en la *universalidad* como un excepcional campo educativo y didáctico, legitimado por el imperativo de aspirar al desarrollo más pleno posible del ser humano, más allá de la cortedad de miras<sup>1</sup>.

Y es que no existe el *derecho a la universalidad*, y ni siquiera a la *no-parcialidad*. En la "Declaración Universal de los Derechos del Niño", proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959 (resolución 1386), se reconoce, entre otros, el "Derecho a un nombre y una nacionalidad" (nº 3). Por tanto, ¡el niño tiene 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 este condicionante, justi-

<sup>1</sup> En la antigua China existía una expresión que merece una reflexión inicial: Bu chu hu siyu [literalmente, "no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)"]. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74).

ficado y *avalado* internacionalmente. ¿Qué sistema educativo se *resistiría* a promoverlo? 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.

Pero la universidad no va a la zaga. Entre las funciones de la universidad, tanto la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 como la Ley Orgánica de Universidades de 2002 apoyan el desarrollo social y económico orientándolo al ámbito nacional y de las comunidades autónomas. E incluso la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI se refiere a la difusión de las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralidad (V. Ortega, 2002, adaptado)... sin llegar a la cultura de *universalidad*, pese a subyacer a todas ellas como “anhelo” (J.A. Suárez, 2001) silencioso, acaso como *verdadero paradigma complejo y orientado*.

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?

## CINCO PERSPECTIVAS DE UNIVERSALIDAD

El concepto de *universalidad* tiene una riqueza extraordinaria, que contemplo desde diversas perspectivas:

a) Perspectiva del *estado original*: Esta acepción hace referencia a un *estado de uni-*

*versalidad a priori*, si se quiere, rousseauiano, definido por el fenómeno único de la evolución, ajeno a toda representación mental, egótica o no. A él va unido el aprendizaje más importante para el ser humano, accesible por *descubrimiento*, y muy unido al *autoconocimiento*, y que puede denominarse *descubrimiento de la universalidad en sí*. Creo que las culturas primitivas o remotas, y más las orientales, tienen mucha enseñanza en este sentido de la percepción de esta *vivencia primigenia*. A ello se refiere este fragmento del Zhuang zi (1996), canon taoísta escrito durante la época Zhang guo (siglos -IV y -III):

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

b) Perspectiva de la *no-parcialidad*: La *universalidad* trasciende el mundo de las pequeñas ambiciones: el deseo de preeminencia *egocéntrica*, el parcialismo, la dualidad, la identificación limitada, el narcisismo colectivo (Horkheimer, Lasch), la dificultad para la convergencia, la ausencia de duda, etc. En definitiva, no permanece en lo que abona la miseria humana, no se queda con ella. Para acceder a ese sentido de orden superior, es preciso no identificarse sólo o fundamentalmente con identificaciones dependientes de sistemas incapaces de colocar su propio interés en función de la *evolución humana*, gran variable intencional verdaderamente global. *Universalidad* se opone a *sólo-limitación*, egocentrismo com-

partido, *ismo* cerril. Nada más pegado a la vida que su pretensión, nada más legítimo que su prosecución. De aquí que J.L. García Garrido (1986) observe, por ejemplo: “la necesidad de superar las actuales barreras que los nacionalismos imponen a los sistemas educativos” (p. 218). La razón principal que avala penetrar en su conocimiento, radica en la naturaleza misma de la educación, cuya labor es definitivamente “*universal*” (T. Arnold, 1920, p. 72). Deducimos de esto que un problema educativo fundamental del *ser humano* radica en haber comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza, respecto a la cual las *vivencias “istas” (nacionalistas, racistas, sexistas, partidistas, etc.)*, además de obedecer a un mismo “síndrome egótico”, individual o compartido, pueden entenderse como representaciones mentales *desecadas* de la *experiencia universal*. P. Teilhard de Chardin (1967b), en *La energía humana*, expresaba que el problema fundamental de quien ha comprendido la posición y significación del pensamiento en la Naturaleza:

“Se ha convertido en asegurar, racionalmente, el progreso del Mundo del que formamos parte. No solamente como antaño, para nuestro pequeño individuo, nuestra pequeña familia, nuestro pequeño país -no solo, tampoco, para la tierra entera-, sino ¿cómo debemos nosotros, hombres de hoy, para la salvación y éxito del mismo Universo, organizar lo mejor posible, alrededor de nosotros, el mantenimiento, la distribución y el progreso de la Energía Humana? Toda la cuestión está ahí” (p. 135).

c) Perspectiva de la *convergencia*: La *universalidad* podría conceptuarse como culminación hacia y de la *convergencia humana*. Más allá del “Todo lo que se eleva, converge” teilhardiano, proponemos que, análogamente, “Todo lo que profundiza, converge”, y que “Todo lo que no converge es que no se ha elevado todavía”. Y es que a la vida humana y a las mentalidades escolares, docentes, investigadoras...

nos sobra *fragmentarismo* y adolecemos de cooperación *generosa*. Especifico lo de generosa para diferenciarlas de las semiuniones que, como expresaba C.G. Jung (1983), “acumulan semihombres inmaduros” (p. 190).

d) Perspectiva de la *motivación*: La *universalidad* podría entenderse como la más alta motivación humana (Pascal, Rogers, Maslow, Dürckheim, Maharsi, García-Bermejo, etc.). Cualquier parcialidad puede pretenderla. Desde este punto de vista, lo definitorio no es la circunstancia de partida (funcional, social, cultural...), sino el sentido al que se polarizan los motivos sistémicos. Lo importante es no confundir “la luna y el dedo que apunta a la luna”. El ser humano se suele centrar en los *dedos y sus características* diversas. Por esta razón se tropieza a veces.

e) Perspectiva de la *unidad*. Podemos entender por *universalidad y unidad* dos facetas del mismo fenómeno: la universalidad, como sentimiento, actitud, conocimiento, estado de conciencia o mundo interior no fragmentado del sujeto. Y la unidad, como 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). Además, 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 Y SINGULARIDAD

Evidentemente, no me refiero a la unidad

que excluye la diversidad. Cuando V. Camps (1998) escribe que: “La manía de la unidad nos ha impedido aceptar de buen grado lo diverso” (p. 92), no se está refiriendo a lo que tratamos aquí. La *universalidad* no se opone a la *singularidad*, la idiosincrasia, la identidad... ¡Todo lo contrario! Las precisa para realizarse y para realzarlas en clave generosa y profundamente útil. Porque la diversidad es lo real, y la universalidad es la utopía. ¿Cabe, por tanto, una complementariedad mayor?

Como ha expresado E. Vera Manzo (1999): “Toda persona tiene por lo menos una identidad, el reto es tener múltiples identidades simultáneamente y protagónicamente en un momento determinado, asumir la que se quiere representar”. Dicho de otro modo: “Todas las personas debemos ser singulares y universales” (E. Vera Manzo, 1997).

Porque la *universalidad* no “subsume”, en la medida en que es una conquista positiva. Eso sólo lo hacen la imposiciones. La verdadera *universalidad* es un anhelo que, además de ser una *utopía necesaria*, también se desarrolla de manera concreta y poco a poco. Y esa unidad, o se realiza desde la diversidad para realzarla, o no es tal, porque, como decía Teilhard de Chardin, la unidad, la verdadera unidad, no confunde, diferencia.

“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).

## LAS ESTRATEGIAS DEL CAMALEÓN

Dicho de otro modo: una supuesta *universalidad* que uniformizase y adocenase, no sería tal. Sería una parcialidad más, for-

malmente comparable a cualquier otra, idénticamente limitada e inútil para toda aquella otra ambición que fuera más allá de la polarización de los propios deseos.

El reto de los *tiempos nuevos* -siempre lo son- consiste en adoptar la *estrategia del camaleón*. ¿En qué consiste? En colocar un ojo en *territorio singular* (nación, sistema educativo, orientación epistemológica, cualificación profesional, método didáctico, centro de interés, etc.) y el otro ojo en el *mapa de lo universal*, y en integrar ambos en función de la andadura. De ello se deducen tres formas de caminar dialéctico:

a) El *caminar egocéntrico* que es el que resulta del aprovechamiento de las cualidades, aceptaciones y ventajas de la universalidad en función de la propia opción, sistema, referente o interés.

b) El *caminar concreto o machadiano*, relativamente ciego, que crea rutas novedosas resultantes de la integración entre la *singularidad* y la *universalidad*.

c) El *caminar consciente*, resultante de colocar la *singularidad* en función de la *universalidad*.

## PROCESOS CREATIVOS DIFERENCIALES

Evidentemente, tales motivaciones dialécticas pueden asociar sendos procesos creativos. Exteriormente pueden ser idénticos. Incluso aquellos que prescinden del todo de la *posibilidad universal* podrían ser mucho más brillantes... ¡pero qué diferencia!

¿Dónde radica el origen de su diferencia? Desde mi punto de vista, en la conciencia, que J.L. Pinillos (1970) consideraba como “logro más importante de la mente”. *Conciencia*, entendida como *capacidad de visión y órgano del sentido* (V.E. Frankl) de aquello que sea hace y de la vida que se proyecta desde lo que se realiza. Revindico desde aquí la importancia de la conciencia

humana (A. de la Herrán, 1998), la gran incomprendida de la Didáctica, de la Psicología, de las ciencias y de las artes en general. Porque sin conciencia *todo* pierde su norte, ser humano incluido, y la educación y la psicología se desorientan, casi sin querer. Sin conciencia, sin *conocimiento del conocimiento*, como la denominaba E. Morin, no es posible saltar de una forma de caminar a otra: el *camaleón* puede no percibir claves amplias de su circunstancia, caer y matarse.

## MÁS ALLÁ DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Decía R. Eucken (1925) que:

“Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal y crearla partícipe del reino de la eternidad, de la infinitud y de la perfección?” (p. 379).

A esta importante cuestión hay una respuesta principal: *por medio de la educación* y desde unos sistemas educativos *redefinidos*. Las primeras preguntas que un profesor ha de tener bien contestadas son: *qué estamos haciendo, qué estamos construyendo y para qué educar*; incluso, *para qué la formación*. 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, contemplándolo expresamente desde cada opción parcial*. ¿A quién perjudica este *ideal*? ¿A quién favorece? ¿Por qué no se cultiva desde los sistemas educativos? Una lectura interpretativa puede ser la inercial-histórica:

“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).

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*-, 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 *teilhardiana*. Pero 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. Y por otro se realza la importancia *localista*, cuyo resultado, en términos de orgullo narcisista, de *separatividad* y de *distancia* puede distar mucho de la verdadera formación. Porque la educación, como decía Ferrer Guardia, en sentido estricto, no puede estar *dimensionada* ni *teñida de nada*, ni ser europea, ni de izquierdas, ni confesional, ni occidental, ni capitalista, ni nada que no sea *universal*, o, en su defecto, *no-parcial*.

## ÁMBITOS FORMATIVOS PARA LA UNIVERSALIDAD

Esquemáticamente propondría los siguientes ámbitos:

a) De formación del profesorado: 1) Técnico-reflexivo-transformador (formación actual). 2) Autocrítica y *desempeoramiento* (A. de la Herrán, e I. González, 2002). 3) Mejora profunda centrada en la conciencia (A. de la Herrán, 1998).

b) De objetivos didácticos: 1) Sobre la necesidad de comprenderse y comprender a los demás. 2) Sobre la posibilidad de dudar y de desaprender significativamente en torno a multitud de capacidades con cuya eliminación se gana. 3) Sobre la coherencia como fuente de ética y signo de buen aprendizaje. 4) Sobre el propio proceso de empeoramiento egóico aplicado a la comunicación didáctica y a la relación con los compañeros, para favorecer la madurez personal más allá del desarrollo profesional propio y ajeno. 5) Sobre la enseñanza de la superación de los sesgos de los alumnos debidos al docente y al medio social 6) Sobre la neutralidad, entendida como no-parcialidad y universalidad en y de la educación, más centrada en la condición humana que en cualquier tipo de cualificación circunstancial y fragmentaria, buscando la universalidad, o en su defecto la no-parcialidad. 7) Sobre el respeto didáctico, entendido como modo de desarrollar la enseñanza de forma insesgada o desde planteamientos o actividades ecuanímenes o procesos dialécticos, más allá del razonamiento fragmentario. 8) Sobre la inducción a la complejidad, desde la capacidad de rectificación y la superación de sesgos, fluctuaciones hacia lo más completo o no-parcial y su capacidad de complejidad de conciencia aplicada. 9) Sobre las influencias y prejuicios evaluativos, desde la evitación de la influencia de prejuicios en el conocimiento. 10) Sobre lo que comunica, une y eleva socialmente, destacando aquellos contenidos sociales y humanos convergentes, por encima de los fragmentadores y distanciadores. 11) Sobre la evolución grupal e individual a través de una didáctica orien-

tada a la evolución personal y grupal de profesores y alumnos.

c) De capacidades más allá del ego: 1) Relacionadas con el reconocimiento de los apegos, identificaciones y sesgos propios y ajenos. 2) Relacionadas con el desarrollo de un razonamiento dialéctico, integrador y creativo más capaz. 3) Relacionadas con el incremento de complejidad de conciencia (discriminación, reflexión, comprensión, empatía, visión, interiorización, convergencia, apertura, etc.)

d) De temas *radicales* o *espirales de transversales*: 1) Educación para el autococonocimiento, el control y la reducción del ego. 2) Educación para la complejidad de la conciencia. 3) Educación para la duda, la autocrítica y la rectificación. 4) Educación para la no-dependencia. 5) Educación para la convergencia y la cooperación no-parcial. 6) Educación para un *lenguaje universal*. 7) Educación para la muerte.

## BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ARNOLD, T. (1920). *Ensayos sobre educación*. Madrid: Calpe.
- DEVEREUX, G. (1975). *Etopsicoanálisis 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.
- FROMM, E. (1987). *Sobre la desobediencia y otros ensayos* (2ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A. (e.o.: 1981).
- 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). "Coordenadas para la Investigación Multidisciplinar". *Encuentros Multidisciplinares* (3), I, 156-170.
- HERRÁN GASCÓN, A. de la (2002). *Globalización y educación. Una perspectiva crítica y evolucionista*. Madrid: Ediciones de la Torre, S.A. [en prensa].
- HERRÁN GASCÓN, A. de la y GONZÁLEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza*. Madrid: Editorial Universitas, S.A. (en edición).
- HERRÁN, A. de la (2001). "El Derecho a la Universalidad: Un Desafío Educativo para el Siglo XXI". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa* (27), 57-74.
- 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). "Educar 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.
- ORTEGA, V. (2002). "La Universidad ante la Creatividad". En VV.AA., *Aprender para el futuro: Universidad y Sociedad. XVI Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- 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 preescolar*. México: Trillas.
- SUÁREZ, J.A. (2001). *Filosofía del anhelo (ensayos)*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert".
- 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.

