

Marta Burguet

Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora

Resumen

Partiendo de la importancia de la educación integral de la persona, recogemos algunas de las huellas que la pedagogía ha dejado como contribución para desplegar la dimensión espiritual, constitutiva en búsqueda de sentido. Centraremos la atención en el trabajo de la interioridad, la conciencia y autoconocimiento, la percepción y atención, y la integración de dualidades. Para ello, nos apoyamos en algunas de las huellas del bagaje espiritual sobre el que han hecho experiencia personas del último siglo que podemos calificar de maestros de esta sensibilidad, Rabindranath Tagore, Edith Stein, Simone Weil i Etty Hillesum. De su maestría destacamos una espiritualidad abierta a la alteridad, arraigada, integradora y con notable implicación social, manifestando así su relevancia para la educación social. Este trabajo responde a una síntesis de una hermenéutica de los rasgos pedagógicos que han cuidado la interioridad como puerta abierta a la dimensión espiritual humana.

Palabras clave

Espiritualidad, Interioridad, Dimensión interior, Conciencia, Atención, Percepción, Pedagogía de la pregunta, Pedagogía del ser

Pedagogia i espiritualitat: vers una proposta oberta i integradora

Partint de la importància de l'educació integral de la persona, recollim algunes de les emprems que la pedagogia ha deixat com a contribució per a desplegar-ne la dimensió espiritual, clau en la recerca de sentit. Centrarem l'atenció en el treball de la interioritat, la consciència i autoconeixement, la percepció i atenció, i la integració de dualitats. Per fer-ho, ens recolzem en algunes de les petjades del bagatge espiritual sobre el qual han fet experiència persones del darrer segle que podem qualificar de mestres d'aquesta sensibilitat, Rabindranath Tagore, Edith Stein, Simone Weil i Etty Hillesum. Del seu mestratge en destaquem una espiritualitat oberta a l'alteritat, arrelada, integradora i amb notable implicació social que fa palesa així la seva rellevància per a l'educació social. Aquest treball respon a una síntesi d'una hermenèutica dels trets pedagògics que han vetllat per la interioritat com a porta oberta a la dimensió espiritual humana.

Paraules clau

Espiritualitat, Interioritat, Dimensió interior, Consciència, Atenció, Percepció, Pedagogia de la pregunta, Pedagogia del ser.

Pedagogy and Spirituality: towards an open and inclusive approach

Starting from recognition of the importance of educating the whole person, we bring together here some of the contributions that pedagogy has made to the unfolding of the dimension spiritual as a constitutive element of the search for meaning. We will focus on the work of interiority, consciousness and self-knowledge, perception and attention, and the integration of dualities. In doing this we draw on some of the spiritual baggage we have been handed down from the last century by individuals we can qualify as luminaries of this sensitivity, such as Rabindranath Tagore, Edith Stein, Simone Weil and Etty Hillesum, central to whose teachings is a spirituality that is rooted, open to alterity and inclusive, with a strong social commitment, this latter quality validating its relevance for social education. This article is a synthesis of a hermeneutics of those pedagogical approaches that have embraced interiority as a door open to the human spiritual dimension.

Keywords

Spirituality, Interiority, Inner dimension, Consciousness, Attention, Perception, Pedagogy of the question, Pedagogy of being

Cómo citar este artículo:

Burguet, Marta (2014). "Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 56, p. 60-74.



Existe un amplio legado de la educación, y principalmente de la educación social, que no se puede entender sin la dimensión espiritual y el bagaje que ha dejado en las diferentes tradiciones. Si la pedagogía social se impregna de fraternidad –*fraternitas*, que la revolución francesa laicizó– no en vano algunas espiritualidades han encarnado esta dimensión fraternal (Ferry, 2007: 95-103). Una dimensión que sostiene el bagaje de implicación sobre la alteridad, convocando al des-centramiento del propio ego, y haciendo un recorrido por las dimensiones de la interioridad, como describiremos en este artículo.



Desde la hermenéutica como práctica de la intersubjetividad entendemos que las propuestas pedagógicas que contemplan la dimensión espiritual de la persona permanecen abiertas a una interpretación de las experiencias personales y culturales huyendo de la hegemonía de la razón. En este marco se sitúa el recorrido que llevaremos a término en esta propuesta.

Dimensión espiritual constitutiva del ser social

Si la ciencia pedagógica ha querido dejar su huella en la modernidad científica, a menudo lo ha hecho olvidando e incluso menospreciando el legado de la sabiduría pedagógica que permanece en el sustrato de todo aprendizaje y goce del hecho educativo. A menudo los constructos de la sabiduría han sido menospreciados por la ciencia argumentando una débil solidez empírica que resta valor a todo lo que el cientificismo moderno supone bajo la hegemonía de la razón.

El legado cultural que impregna nuestra sociedad, nuestra manera de ver y entender el mundo, nos remite a percibir la persona humana también en su dimensión espiritual. Pero no meramente por legado cultural, sino como dimensión humana inherente a la especie, que puede desplegarse de múltiples formas. Aún así, la historia de la educación nos muestra la fragilidad de la implicación pedagógica en el desarrollo del ser en todas sus dimensiones. Ya sea bajo una pretendida voluntad de no malversar la autonomía, ya sea bajo el pretexto de potenciar el aspecto volitivo. Sea como sea, sería impensable dirimir de la responsabilidad de cuidar el aspecto cognoscitivo intelectual desde la primera infancia, en nombre de una mayor libertad de los educandos cuando les nace de ellos mismos el afán de conocimiento. De forma similar, pues, podemos justificar la educación de la dimensión espiritual, que no necesariamente religiosa, como corriente constitutiva de todo ser social considerado en su integralidad.

El legado cultural que impregna nuestra sociedad nos remite a percibir la persona humana también en su dimensión espiritual

La psicología nos remite a pensar que la espiritualidad supone sensaciones y pensamientos íntimos de pertenencia a un todo más grande, por eso se aleja de la religiosidad y no necesariamente supone alguna práctica religiosa. Así lo indican estudios biológicos: “hay algunos test psicológicos que permiten cuantificar la capacidad espiritual de una persona, los cuales valoran una

característica psicológica llamada autotransferencia que es independiente de las creencias religiosas o de que alguien se declare agnóstico o ateo” (Bueno, 2010: 182), y se ha descubierto el componente genético y biológico.

Sería entrar en el peligro de las disonancias cognitivas no reconocer esta dimensión de lo que se ha descrito como conciencia de presencia más allá de uno mismo. De otro modo estaríamos impidiendo el despliegue de una de las dimensiones humanas. Por lo menos, que no sea por ignorancia o por desconocimiento, sino por omisión escogida.

Una consciencia, una forma de acercarse al conocimiento, reconocida por la neurociencia como dimensión trascendente en la medida que vislumbra la realidad y se acerca a un objeto cognoscente que se sitúa más allá y más adentro de uno mismo: “El placer intelectual es el placer íntimo que se produce en el momento preciso de una nueva comprensión o intuición –y como vemos, también en el momento preciso de tomar una decisión que creemos libre– y supone una cierta trascendencia ya que viene dado por el sentimiento de ir más allá de los propios límites, de crecer interiormente” (Bueno, 2010: 182).

Hay que decir que bajo una supuesta dimensión espiritual se esconden algunos peligros. Una espiritualidad infantilizada, que busca este centramiento como huida, puede desembocar en actitudes narcisistas. También una espiritualidad mental puede quedar recluida en un mundo subterfugio, poco arraigado a la realidad. Una ética del deber llevada al extremo puede justificar algunos de estos peligros, hasta el de tener que sostener la bondad bajo imperativo moral, impregnada de un deber vacío de sentido o por simple estética espiritual.

Como contrapartida, hay espiritualidades encarnadas, vividas desde la volición y no desde la imposición. Estas se alejan de una espiritualidad mental y se arraigan en la conciencia del ser, en el sentido de plenitud, haciendo experiencia de despojo del ego para abrirse más allá de uno mismo. Una característica que les es propia será el arraigo al ser, integrando todo el yo, tanto pensamientos, instintos, emociones, deseos, como la misma corporeidad. Se trata de una comprensión de la dimensión espiritual que no rechaza las otras dimensiones de la persona, sino que las percibe como integradoras y que contribuyen a revelar la identidad más profunda del ser.

Algunas pedagogías de la espiritualidad arraigan esta perspectiva en el cultivo de la dimensión interior para ver el exterior con mayor transparencia, tomándose la distancia necesaria para liberarse de posibles interferencias y acercarse de forma descentrada.

Pedagogías de la cons-ciencia. Descubrimiento de la dimensión interior

Diversas tradiciones pedagógicas han trabajado a partir del conocimiento del propio ser como garantía para desarrollar las dimensiones de la persona y preocuparse por su propio proceso educativo. A este autoconocimiento, al que el frontispicio ateniense ya invitaba, la historia de la humanidad se ha sentido siempre atraída. Ya sea desde la mirada científica de la psicología o la filosofía, como desde la mirada más intuitiva del mundo artístico, la tradición interiorista ha entendido que el estudio del propio *yo* permitiría dar respuesta a las grandes preguntas del rompecabezas humano.

Diferente del autoconocimiento es el autoconcepto, que parte de un constructo que el propio ser humano ya ha construido o adquirido del exterior, y que habrá que poner en cuestión ante el proceso de autoconocimiento. Se inicia, entonces, un posible proceso de deconstrucción del autoconcepto, cuando se pone en evidencia que no coincide con el resultado del proceso de autoconocimiento. Al fin y al cabo, desde las pedagogías constructivistas entendemos que el *self* está en permanente y constante proceso de construcción, y se crea en fases de construcción y deconstrucción en dinamismo permanente.

Una tradición interiorista, sin embargo, ha podido caer en el repliegamiento en el propio *yo*, hasta el punto de fijación. Aún así, desde la cons-ciencia como ciencia del propio *self* (Fierro, 2005), las teorías de la educación han visto en el autoconocimiento y en la autoobservación una fuente de conocimiento imprescindible. Algunas de estas miradas científicas se han acercado al objeto de conocimiento del *yo* tratando de fragmentarlo para profundizar en él. En todo caso, la percepción del *self* supone una percepción del mismo, que juega con la dificultad de la autoobservación. Por eso Fierro (2005: 30) habla de la extero-percepción como la mirada que el sujeto puede hacer de sí mismo con la ayuda de algún elemento externo (espejo, grabadora...), aunque a veces el conocimiento no siempre supone re-conocimiento: nos sabemos identificar poco con la imagen de nuestras propias manos, o con la escucha de la propia voz, aunque sí que lo hacemos con la fotografía de nuestro rostro. El problema lo sitúa Fierro en la autopercepción interna, ya no del cuerpo si no de lo que los demás –sean personas o instrumentos– no pueden percibir: estados de ánimo, deseos, gustos, intenciones, voluntades. Los cuales uno mismo difícilmente llega a percibir.

Aquí hay que tener en cuenta la teoría de la autopercepción de Bern (1972) que nos remite a la inferencia, cuando entendemos que hay que confiar en los indicios externos por los cuales se pueden inferir los estados de ánimo de la persona. Aún así la experiencia interior es interpretada en función de elementos multifactoriales. Para la autopercepción de estos indicios externos hay que contar con un nivel elevado de consciencia, lo que se ha llama-



El estudio del propio *yo* permitiría dar respuesta a las grandes preguntas del rompecabezas humano

do “atención plena”. Psicologías más arraigadas en el aspecto cognoscente lingüístico o referencial memorístico, nos remiten a procesos de memoria autobiográfica a partir de los recuerdos de uno mismo, aún sabiendo de las operaciones de repetición, codificación o reminiscencia que intervienen en estos registros.

Muy plurales son los modelos explicativos desde las ciencias del autoconocimiento que aportan teorías a la cultura del yo desde el propio análisis. Ahora nos remitiremos sólo a algunas características pedagógicas que la sabiduría espiritual aporta al conocimiento de la dimensión interior y que, al mismo tiempo, el conocimiento interior aporta para desvelar la dimensión espiritual. De aquí la afirmación del benedictino Grün cuando dice que “la mística –al igual que la psicología transpersonal– está convencida de que en nosotros hay un espacio al que no tienen acceso las demás personas, al que no tienen entrada las consideraciones del propio “super-yo” (Grün, 2004: 98). Remite al concepto de ‘confianza originaria’ que desarrolla Erickson (1980), en la medida en que recupera esta vinculación del ser con él mismo como la clave de confianza necesaria para desplegar cualquier otro nivel de fiarse de alguien, evocando a lo más profundo como garantía de equilibrio.

En esta autopercepción, que entendemos en dinamismo, el *self* se va construyendo a través de aquello con lo que se identifica. Hasta el momento nos hemos referido a las identidades cognitivas, que hacen referencia a las características, sean internas o externas, que tratamos de conocer a través de las diferentes fuentes de conocimiento racional o sensorial. Sin embargo, hay que incluir aquellas identidades llamadas transpersonales, construidas por percepciones de tipo espiritual, que van más allá de los elementos empíricos de percepción, y que algunos sabios espirituales relatan como fuente de conocimiento.

Vemos esta aportación en la experiencia de Etty Hillesum (Lebeau, 2000), judía que vivió la crudeza de los campos de exterminio donde se dejó la piel. Empujada hacia un autoconocimiento en medio de una convulsa psicología, se sumerge en una intensa experiencia espiritual, reconociendo en el fondo de su dimensión interna lo que para ella se convertirá en la plenitud de sentido. Fruto de esto puede manifestar que “si no nos esforzamos por encontrar nuestra ‘forma’, nos veremos engullidos en la noche y el caos: cada vez estoy más convencida de ello” (Hillesum, 5 agosto 1941: 77-78). La vivencia espiritual la remite a encontrar su propia forma, aquello más singular y genuino de ella misma por extraño que sea. Aquí la espiritualidad la lleva a desplegar su ser más peculiar sin que suponga ninguna negación de su ser más intrínseco, sino como condición de posibilidad para ser lo que es, por esta identificación transpersonal, como vía para dejar ser en ella el Ser en plenitud. Será instrumento para poder conciliar fidelidades: “Fieles a nosotros mismos, fieles a Dios, fieles a lo que consideramos como nuestros mejores momentos. [...] Mi hacer consistirá en ser.” (Hillesum, 30 septiem-

bre 1942: 568). La plena armonía entre supuestos contrarios se hace realidad cuando siente que puede ser en plenitud para que el Ser se despliegue en ella. La experiencia espiritual le permite integrar el sentido de su vivir desde la convergencia harmónica de su ser. De hecho, las pedagogías del ser pueden profundizar en el trabajo de la interioridad como un reencuentro de lo más originario de cada uno recuperando el permiso que a veces no nos damos para ser uno mismo.

A pesar de la reconocida construcción del propio yo en función de la alteridad –y de las fases evolutivas de desarrollo personal fruto de la interacción por las cuales hay que pasar– y reconociendo también la importancia de la interdependencia, quienes han hecho experiencia espiritual señalan que “nuestra mente no asume la libertad pura adquiriendo materiales de conocimiento, poseyendo las ideas de otras personas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos” (Tagore, en un programa de su escuela, 1915).



Pedagogías de la espiritualidad como integración de dualidades

En nuestro siglo XXI, y al amparo de la premisa que señala el informe Delors sobre el reto educativo para aprender a vivir juntos, se ha argumentado la necesidad de una educación ciudadana, base para sociedades democráticas adultas donde las decisiones de sus miembros se conviertan en eje de participación e implicación social. No en vano se ha dicho que “no todos los modelos de vida feliz son compatibles con los modelos de vida justos y democráticos en comunidad” (Martínez, 2011: 15). Es así como se ha puesto de manifiesto que la justicia, o una ética fundamentada en los derechos, no garantiza una convivencia diaria armónica ni la felicidad de sus ciudadanos. En esta línea, la ya defendida por Gandhi promulgación de derechos humanos se ha puesto de relieve como complemento de garantía para la asunción de derechos. Este es uno de los retos del siglo XXI, en el cual se ha visto que armonizar este aprendizaje para vivir juntos conlleva el cultivo de otras dimensiones que van más allá de los parámetros de justicia y democracia, y que los deseados modelos de felicidad no se arraigan *ad-extra*.

Armonizar este aprendizaje para vivir juntos conlleva el cultivo de otras dimensiones que van más allá de los parámetros de justicia y democracia

La misma Nussbaum destaca, frente a la educación para la ciudadanía, que “la educación no prepara sólo para la ciudadanía, sino también para encontrar trabajo, y más importante todavía, una vida con sentido” (Nussbaum, 2011: 24). Bajo el constructo de ciudadanía está el de persona, y la colectividad no se entiende sin el trabajo de la persona como individuo, en el sentido de dejar ser al propio ser, y velando para que la pertenencia a la globalidad no les reste la prevalencia de desplegar su identidad más intrínseca.

Una vida cuyo sentido puede ser adquirido, prestado, impuesto, descubierto o creado, pero cuya finalidad no será válida si no emerge de lo más interno de cada uno. A esto nos remite el trabajo de la dimensión interior, no como apología de la dualidad versus lo exterior. Más bien se convierte en apuesta de integración como contrapartida de división. Fuentes espirituales del cristianismo ya nos lo recuerdan: “Todo reino que se divide y lucha contra sí mismo no durará” (Mt 12, 25).

El drama del hombre moderno no es otro que esta escisión, este vivir fragmentado que una posmodernidad ha querido resolver con un vivir hacia fuera y una gran falta de interiorización; estigmatizando así una ciencia pedagógica en aras de la sabiduría pedagógica ancestral y cosmopolita, que impregna el saber de las diferentes culturas.

Las teorías del aprendizaje han vivido también esta dualidad, entre aquellas que sitúan el objeto de aprendizaje fuera del individuo y aquellas otras que entienden la construcción del conocimiento como algo que no es ajeno al educando. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que el conocimiento no sólo se construye en interacción, sino por introspección, habiendo extraído, sedimentado y consolidado dentro el objeto de conocimiento, de modo que se trasluzca fuera. Al mismo tiempo, hay que concretar este objeto de conocimiento, dado que podemos externalizarlo en la medida en que consideremos que se halla en el entorno, el medio, la naturaleza y en los demás; o bien internalizarlo, en tanto que lo consideramos lo más profundo de la propia persona humana, en este autoconocimiento, no por oposición al objeto de conocimiento externo. En esta línea ya Kant apuntaba en la introducción de su tratado sobre pedagogía (Kant, 1983: 30) que “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad”. Y señala también que la disciplina y la instrucción serán las que encaminarán esta naturaleza salvaje animal hacia la humanidad. Aún así, no deja de creer en el potencial intrínseco a la esencia humana: “Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino. Los animales lo realizan por sí mismos y sin conocerlo. El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él” (Kant, 34). Pone de manifiesto la creencia en el potencial de desarrollo del propio ser, al que nos hemos referido con anterioridad como *self*. Aún así destaca que el adiestramiento no es suficiente y hay que enseñar también a pensar para que la persona llegue a actuar por principios, como origen de toda acción. Esto arraiga con la convicción de Arendt cuando, en una de sus clases magistrales, pone de manifiesto la mezquindad que vive Eichman cuando asevera no haber hecho nunca nada por iniciativa propia, y eso la lleva a percibir que el mal más grande del mundo se puede cometer solamente negándose a ser persona. Lo que aquí diríamos, negándose a ser, a desarrollar esta dimensión interior.

Este itinerario pedagógico hacia la interioridad supone una lucha contracorriente respecto a un sistema en el que impera la preocupación por la competitividad, el individualismo, la superioridad, el ritmo acelerado, la preeminencia del multitask, la posesividad y el poder. En definitiva son valores que van contra la corriente interna cuando permiten que emerja, y en nuestra sociedad son también valores contraculturales. Precisamente porque en lugar de liberar, consiguen atrapar a la persona, midiéndola por parámetros externos: competir en relación al otro, medirse por agravio comparativo y por superación de la alteridad, hacer prevalecer la posesividad de personas y relaciones externas, ejerciendo el poder hacía el alterego. Esta construcción identitaria con referencias extrínsecas al propio ser construye individuos identificados con constructos externos y desidentificados con lo más interno, con el propio yo. Esto genera fragmentación interna, crea un considerable desarraigo y una valoración y validación siempre en función de parámetros en permanente fluctuación, que son líquidos, efímeros y mutables, fáciles de convertir en gregarios y masificados, pendientes de voliciones e indicadores externalizados.



Partiendo de la detección de propuestas axiológicas contra-cultura, a menudo el trabajo en contextos escolares y académicos radica en aprender a desaprender. Se han interiorizado pautas y comportamientos que en muchas ocasiones requieren de un desaprendizaje con el objetivo de incorporar otros que se vinculen con la propia interioridad, que no sean impuestos sino adquiridos por convicción, por creencia personal, garante de aferrarse con un compromiso mayor. Sólo desde esta convicción podrán consolidarse sin fricciones y adquirir un compromiso real. Contrariamente la desvinculación interna conlleva procesos de rotura y arrastrará a los seres desarraigados con lo más profundo de ellos mismos.

En esta pedagogía conciliadora de contrarios, nos referimos ahora a otra mujer que también vivió la crudeza de las grandes guerras europeas del último siglo, Simone Weil, para poner de manifiesto, como persona de una gran experiencia espiritual, la vivencia de que los opuestos se tocan y su voluntad de ser en el centro mismo de las contradicciones (Weil, 2004). Desde la descripción fenomenológica que vive del estorbo del propio ser, busca el equilibrio entre el mundo y la experiencia mística, en una constante crisis del ser y al mismo tiempo de convicción de algo más fuerte que ella, sobrenatural, sin mediaciones institucionales ni religiosas.

Esta construcción identitaria con referencias extrínsecas al propio ser construye individuos identificados con constructos externos y desidentificados con lo más interno, con el propio yo

Pedagogías de la atención y la percepción

Desde las repetidas premisas como, por ejemplo, ‘prestar atención’, ‘estar atento’, la pedagogía no ha descubierto nuevas maneras de aprehender e integrar el conocimiento, que no sean volviendo a la descuidada atención. “El niño se aproxima al libro sin hambre intelectual, sin tener los sentidos en

estado de alerta ni adoptar una actitud curiosa y el resultado es deplorablemente común: una dependencia tan abyecta respecto a los libros que debilita y mitiga el vigor del pensamiento y la indagación” (Dewey, 1990: 112). Así es como nos alerta Dewey del peligro de las dependencias como mitigadoras de la atención, y de la importancia de los estados de alerta para que todo aquello que se pueda percibir, sea de tipo sensorial o cognitivo, pueda tener significación y acabe convirtiéndose en conocimiento adquirido y no sólo ingerido. La mente despierta es aquella que desvela la curiosidad, comporta voluntad de conocer, de saber más, de permanecer atento a lo que se percibe, de indagar, al fin y al cabo, de preguntarse por las cosas y por el entorno. De la atención emerge una pedagogía de la pregunta, que permite desvelar la capacidad de sorprenderse (L’Ecuyer, 2012).

La pregunta trasciende toda raíz pedagógica, es el sustrato de todo afán de saber y aprender. De hecho, desde que la persona humana se pregunta el porqué de las cosas, se inicia la voluntad de saber algo de forma voluntaria, no impuesta, y de ahí la motivación de la que arranca todo aprendizaje. Así es como podemos afirmar que la pregunta otorga sentido a lo que hacemos y vivimos porque está en el inicio de cualquier investigación y estudio, en el trasfondo de todo proceso de cambio y transformación. Se convierte, pues, en vacuna contra la indiferencia.

Se dice que una experiencia sin preguntas es una experiencia sin sentido

Se dice que una experiencia sin preguntas es una experiencia sin sentido, y la raíz de la filosofía está en el ser que se pregunta por la pregunta misma, que lo autoconstruye meta-preguntándose. Esta capacidad de preguntarnos nos lleva a un conocimiento más profundo del propio *self*, a la metacognición personal y, al mismo tiempo, a reconocer al otro y a reconocerse en él.

El origen, sin embargo, radica en la mente despierta, en esta atención que se desarrolla cuando alguien se permite ir hacia lo más profundo de uno mismo para poder estar abierto a lo que está más afuera. Dos caras de una misma moneda que no entran en contradicción, sino que convergen, en una misma dirección. Nuevamente conciliación para integrar supuestas dualidades.

Sócrates afirmaba que para el ser humano no tiene sentido vivir una vida sin examinarla. Esta fuente de educación humanística ha inspirado el bagaje pedagógico de Tagore en la India y ha sido la cuna de la pedagogía humanística de Nussbaum a caballo entre los aprendizajes de la escuela norteamericana, que se basa en el método pedagógico de Dewey y el pensamiento intuitivo oriental.

Una tradición, la oriental, que ha permanecido más abierta a la percepción y a prestar atención al presente, que se ha liberado de un centramiento en el hacer, y en la eficacia y la eficiencia de este permanente estar haciendo. Percibir desde la atención supone centrarse en la observación y la detección a través de los sentidos, y al mismo tiempo romper con la falsa realidad de la capacidad multitask, de la cual algunos estudios cuestionan no tanto la posibilidad como sí la efectividad. Hacer apología del monotask puede indi-

car una visión reduccionista de las posibilidades humanas, pero en definitiva contribuye a una mayor atención y concentración en este hacer, que proviene de la acción desarrollada desde el ser, y no sencillamente por hacer.

La dimensión espiritual conlleva un trabajo de la pedagogía de la atención, de percibir y permanecer atento a lo que sucede para descifrar –no ya desde la comprensión cognitiva racional sino desde la perspectiva sensorial e intuitiva– todo el amplio desplegable de la existencia humana y del mundo. En esta percepción es donde la educación podrá destinar espacios y tiempos a hacer pedagogía de la atención, a fijarse, a darse cuenta.



A pesar de que la pedagogía desde tiempos antiguos ha hecho bandera del “prestar atención” en el aula, al maestro, al libro, a los contenidos de carácter cognitivo, y en los últimos decenios a las múltiples pantallas que presiden el centro del aprendizaje (televisión, ordenador...). Sea como sea, el objeto de conocimiento educativo pasó del magistrocentrismo al paidocentrismo, y actualmente se ha focalizado en el pantacentrismo (por hegemonía de la pantalla), situando siempre el objeto educativo ad-extra, descuidando lo que pueda haber ad-intra.

La Europa convulsa del último siglo se movió entre el nihilismo y el nazismo, pasando por el vacío de sentido, en una constante búsqueda por lo mismo. En los años veinte ya se asentaban las bases de la gran crisis mundial posterior a las dos guerras, y se detectaba un vacío axiológico que el propio Scheler intentó identificar: “Antes que *ens cogitans* o que *ens volens* el hombre es un *ens amans*” (Scheler, 1996: 45). No en vano, fue el padre de la axiología como disciplina de los valores, destacando esta necesidad de arraigar al ser humano en su dimensión afectiva más que en su dimensión cognitiva y volitiva. Esto comporta un giro epistemológico en plena era cientifista, donde el ámbito de conocimiento parecía limitarse a la comprensión científica de los fenómenos que podían explicar el mundo y responder así al porqué de todo. Con la axiología como ciencia se asientan las bases de lo que después será escenario de obertura hacia aquellas capacidades psicológicas que pueden irrumpir en lo que está más adentro, y de lo que la sabiduría espiritual ha hecho experiencia ‘sintiente’ más allá de la experiencia cognitiva. Así es como este supuesto desprenderse del mundo, detener toda vida sensible, no anula la realidad del mundo externo, sino que se convierte en condición para una relación directa con lo esencial, donde algunas experiencias meta-físicas hablan de este “darse cuenta” que les conduce al misterio, a una experiencia vivida más allá del *self*, desde lo más profundo de uno mismo.

De nuevo recorremos a lo que los maestros de la experiencia espiritual han captado en esta importancia de ser y estar presentes: “Debemos permanecer fieles a todo lo emprendido en un momento de entusiasmo espontáneo... fieles a nosotros mismos, fieles a Dios... Y donde estemos, ahí estar presentes al cien por cien. Mi ‘hacer’ consistirá en ‘estar ahí’” (Hillesum, 30 septiembre, p. 568-570). Existe toda una forma de hacer y estar presente que va más

allá de la percepción por la razón consciente, y que entra en el marco de la constatación. Fullat lo expresa recordando al propio Sartre: “No se cuenta con lógica de la existencia, ésta no se deduce, sencillamente se constata, se experimenta, pero jamás se comprende con la razón” (Fullat: 2002: 30).

Por eso las propuestas pedagógicas del ser irán orientadas a poner plena atención al cuerpo, las emociones, los sentimientos y los pensamientos. Los programas educativos de trabajo de la interioridad buscan hacer experiencia de espacios de silencio no tan solo exterior, sino también para enmudecer la charlatanería interna (Burguet, 2009). La toma de conciencia de la corporeidad va acompañada de prácticas de respiración que permiten una mayor concentración, atención y quietud desde lo más profundo de uno mismo. En esta línea, se están aplicando en las escuelas técnicas como la relajación, la meditación consciente, masaje, tai-txi, shiatsu, yoga, visualización, txi-kung, respiración consciente, percepción consciente, receptividad consciente, ejercicios de eliminación, etc. Los efectos que se han observado revierten en una mayor concentración y memoria, unificación de la mente, menos dispersión mental, conexión entre los diferentes hemisferios cerebrales, revitalización de la energía, fuerza de voluntad, ausencia de ansiedad, seguridad en uno mismo, estabilidad emocional, visión positiva y atención presente.

La propia práctica de la meditación que actualmente ha creado adeptos indica esta necesidad humana de apaciguar roturas internas y de buscar la quietud. La meditación convoca a encontrar un espacio que va más allá de uno mismo y que conduce a lo que algunos pedagogos han denominado misterio. Escuchándose a uno mismo, hay un espacio de quietud y serenidad que supera diálogos interiores, aquel discurso persistente. Existe un espacio que silencia los sonidos internos, que evoca al misterio.

Efectos, todos estos, que así como provienen de la capacidad de atención y de la práctica de la percepción, habilitan para el autoconocimiento y la percepción interna, abriendo a la vez hacia la dimensión espiritual. El benedictino Anselm Grün relata esta experiencia de captar el misterio –Dios– como ese más allá de uno mismo y a la vez más adentro, desde la toma de conciencia del *self*: “Cuando me adentro en el lugar de quietud que hay en mí, entonces crece en mí el sentimiento de libertad y confianza. No es ninguna ostentación de confianza en sí mismo, sino una confianza que brota de la libertad interior. Yo entonces no lucho contra otros, sino que disfruto de la libertad. Hay en mí un espacio sobre el que nadie tiene poder, el espacio en el que Dios mora en mí. Allá donde Dios mora en mí, allí entro en contacto con mi verdadero ‘mí-mismo’. Allí soy enteramente yo mismo. Allí está protegido mi ‘mí-mismo’. Allí crece mi sentimiento del propio valor, y yo me uno más y más conmigo mismo.” (Grün, 2004: 105).

Pedagogías de la interioridad en seres interdependientes

Entender la interioridad como horizonte de sentido de la persona no nos conduce a hacer apología de un desarraigo de vínculos. Consideramos que el vínculo garantiza un nivel y una calidad en toda interrelación, y que permite crear redes necesarias y sólidas para asegurar el crecimiento. Existe una noción de autonomía vinculada a la libertad, pero entre autonomía y dependencia situamos la interdependencia, que no impide la necesaria interioridad, pero tampoco la recluye en procesos de egolatría que impiden el reconocimiento de la alteridad. Más bien se convierte en eje esencial para la realidad interdependiente sin caer en la trampa de las dependencias y posesividades.

Algunas pedagogías de la espiritualidad ven como el principal efecto de la educación se cristaliza al llegar a una vida plena de sentido. Dewey (1915) enmarca claramente este objetivo de la educación con el que defiende Nussbaum, que encuentra el pleno desarrollo del ser, según algunas pedagogías de la espiritualidad, en el reencuentro de la interioridad. Esta es la experiencia de los sabios espirituales y místicos de varias tradiciones que perciben esta obertura a lo trascendente al haber hecho experiencia interior de misterio, para convertirse en vía de arraigo en los demás y no para evitar al mundo. “Edith nos invita a entrar en nosotros mismos y desemboscar o desescombrar el acceso a la frontera de nuestra intimidad y despertar a una nueva percepción del misterio dentro de nosotros que nos capacite y dinamice en el servicio y la entrega a los demás y en la amorosa espera del amado Dios” (Kauffman, 2011).

De nuevo nos referimos a Hillesum como garantía de interioridad con capacidad trascendente, de ir más allá de sí misma y que a la vez encuentra esta trascendencia lo más en sí de sí misma. Las experiencias espirituales ponen de manifiesto que el ser se despliega plenamente cuando hace experiencia interior: “Lo que vivo en mi interior, y que no es únicamente mío, no tengo derecho a guardármelo para mí sola...” (Hillesum, 1942). Así se percibe también en la otra contemporánea suya, Edith Stein, ambas víctimas de la crueldad del campo de concentración: “La vida espiritual es un camino de interiorización que lleva al conocimiento de sí y a encontrar su propio ‘centro’, donde se siente en ‘casa’ y se encuentra con su libertad. El centro del alma es el centro de la libertad, éste es el nuevo sentido del alma. Para el hombre, existe sólo un campo de la libertad, que no coincide con toda la envergadura de su ser. El alma es el centro en un nuevo sentido [...]. El centro del alma es el lugar en el que se percibe la conciencia y el lugar de las libres decisiones” (Stein, 1995: 386; 446).



Entre autonomía y dependencia situamos la interdependencia, que no impide la necesaria interioridad, pero tampoco la recluye en procesos de egolatría

Clausura

Los educadores y pedagogos en general son agentes privilegiados de estos procesos, como nutridores y acompañantes de interioridades, pintores, arquitectos..., de procesos interiores que vinculen al sentido de todo el conjunto, y que remitan al descubrimiento del más allá y más *en-mí* de uno mismo, a la dimensión espiritual de todo el ser.

Apostar por pedagogías que remitan a la espiritualidad es un reto en un mundo intercultural y cosmopolita, donde la vivencia de plenitud puede ir más allá de las circunstancias cotidianas

Apostar, pues, por pedagogías que remitan a la espiritualidad es un reto en un mundo intercultural y cosmopolita, donde la vivencia de plenitud puede ir más allá de las circunstancias cotidianas. Este anhelo de sentido atraviesa formas culturales y ultrapasa los sentidos perceptibles. La experiencia vivida y traspasada por grandes sabios espirituales de todas las tradiciones nos remite a la necesidad de conrear una pedagogía de la cons-ciencia, que se convierte en plenitud en tanto que dialéctica ascendente. Una dialéctica que, lejos de centrarse en el ego, se convierte en des-pliegue y cons-ciencia trascendida, más allá del propio *self* para vislumbrar al otro, y en él, el Otro como misterio. Del más en-mí al más-allá de mí, como algunos místicos han poetizado. Una relación pedagógica impregnada de plenitud que puede abrir a lo trascendente y convertirse en motor de acción educativa social hacia cualquier otro, sin distinción de condiciones.

Marta Burguet i Arfelis

Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Universidad de Barcelona
mburguetarfelis@ub.edu

Bibliografía

- Arendt, H.** (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona, Gedisa.
- Bárcena, F.** (1997). “El aprendizaje ético de la existencia, La atención a la experiencia vivida”. En: Ortega P. (coord.). *Educación moral*. Murcia. Cajamurcia.
- Bárcena, F.** (2011). “El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa”. En: *Innovación educativa*, núm. 55, p. 14-31.
- Bauman, Z.** (2003). *Modernidad líquida*. México, Fondo de cultura económica.
- Bern, D. J.** (1972). “Self-perception theory”. En: Berkowitz, L. *Advances dins experimental social psychology*. Vol. 6, p. 1-62. New York, Academic Press.
- Bernadet, J.; Equip Seduint** (2011). *Ni amunt ni avall, cap endins*. Barcelona, Salesians.

- Bueno, D.** (2011). *L'enigma de la llibertat*. Valencia: Sense Fronteres.
- Burguet, M.** (2009). "Els pedagògics sons dels silencis. Més enllà d'Auschwitz". En: *Temps d'Educació*, núm. 37, p. 283-292.
- Burguet, M.; Buxarrais, M. R.** (2014). "Pedagogías de la interioridad para una cultura de paz". En: Vila, E. (coord.) *Ética, educación y convivencia*. Málaga, Aljibe (en prensa).
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe en la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- Dewey, J.** (2004). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Dewey, J.** (1990). *The School and Society/The Child and the Curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- Erikson, E.** (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid, Taurus.
- Ferry, L.** (2007). *Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*. Madrid, Taurus.
- Fierro, A.** (1996). *Manual de Psicología de la personalidad*. Barcelona, Paidós.
- Fierro, A.** (2005). "Uno mismo a examen". En: *Escritos de Psicología*, núm. 7, p. 15-23.
- Foucault** (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.
- Fradera, M.; Guardans, T.** (2008). *La setena direcció: el conreu de la interioritat*. Barcelona, Claret.
- Freire, P.** (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Froom, E.** (1984). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona, Paidós.
- Fullat, O.** (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona, Ariel.
- Grün, A.** (2004). *Cómo estar en armonía consigo mismo. Caminos espirituales hacia el espacio interior*. Navarra, Verbo Divino.
- Hammarskjöld, D.** (1963). *Marcas en el camino*. Madrid, Mínima Trotta.
- Jankélévitch, V.** (1986). *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid, Taurus.
- Jung, C.** (2010). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid, Trotta.
- Jung, C.** (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, Paidós.
- Kabat-Zinn, J.** (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona, Kairós.
- Kant, I.** (2005). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza.
- Kaufman, C.** (2011). "La experiencia de Dios en Edith Stein". En: <http://www.universitaties.cat/?p=650>
- L'Ecuyer, C.** (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona, Plataforma.
- Lebeau, P.** (2000). *Etty Hillesum. Un itinerario espiritual. Amsterdam 1941-Auschwitz 1943*. Bilbao, Sal Terrae.
- Lederach, J. P.** (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Lederach, J. P.; Lederach, A. J.** (2010). *When blood & Bones Cry Out. Journeys through the Soundscape of Healing & Reconciliation*. New York, Oxford University Press.
- MacIntyre, A.** (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.



- Mead, G.** (1991). “La génesis del self y el control social”. En: *Reis*, núm. 55, p. 165-186.
- Martínez, M.** (2011). “Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa”. En: *Temps d'Educació*, núm. 40, p. 11-23.
- Mélich, J. C.** (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos.
- Mélich, J. C.; Bárcena, F.** (1999) “La palabra del otro. Una crítica al principio de autonomía en educación”. En: *Revista Española de Pedagogía*, 214, p. 465-484.
- Nussbaum, M.** (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, M.** (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona, Arcadia.
- Ricoeur, P.** (2006). *Caminos del reconocimiento*. Tres estudios. Madrid, Trotta.
- Scheler, M.** (1996). *Ordo amoris*. Madrid, Caparrós.
- Stein, E.** (1996). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Roma.
- Stein, E.** (1995). *Sobre el problema de la empatía*. México, Universidad Interamericana.
- Tagore, R.** (2013). *Sadhana. El sentit de la vida*. Barcelona, Fragmenta.
- Ortega y Gasset, J.** (1973). *Obras completas*. Vol. VI. Madrid: Revista de Occidente.
- Van Manen, M.** (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- Weil, S.** (1985). *Quaderni, II*. Milán, Geta.
- Weil, S.** (2004). *A la espera de Dios*. Madrid, Trotta.
- Xirau, J.** (1938). “Charitas”. En: *Obras Completas, I. Escritos fundamentales*.
- Zambrano, M.** (1989). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza.