

Abrir paso al cultivo de la cualidad humana. Reflexiones relacionadas con la educación de los más jóvenes

Teresa Guardans¹

Este Encuentro se centra en el reto de “introducir a las nuevas generaciones en lo que nuestros mayores llamaron espiritualidad”, favorecer un cultivo de la cualidad humana entendido como el “propiciar la toma de conciencia individual y colectiva de la dimensión gratuita de la realidad”. Teniendo en cuenta que no puede presuponerse la asunción de unas convicciones compartidas socialmente que inviten a andar impulsados por ellas, teniendo en cuenta que nada en el entorno parece llamar la atención hacia esa dimensión de la realidad, sutil, gratuita, surgen cuestiones de calado: ¿cómo cobrar conciencia de esa dimensión de la existencia? ¿Cómo inducir a ese cobro de conciencia? ¿Cómo vivir esa conciencia? Preguntas como éstas son las que se nos han planteado en la convocatoria a este Encuentro invitándonos a trabajar sobre ellas.

En nuestro caso, la reflexión se concreta en el ámbito educativo, mirando hacia las etapas más jóvenes de la vida, ahí donde la respuesta a estos interrogantes se relaciona intrínsecamente con la naturaleza del aprendizaje, con el proceso mismo de construcción de un “mundo”, proceso de socialización y de desarrollo de la personalidad. Pues ese aprendizaje puede llevarse a cabo favoreciendo la toma de conciencia de las dos caras de la moneda de la existencia, o no; considerando la dimensión gratuita, o no. La toma de conciencia de ese “dato” no es algo aparte, o complementario, en relación a la construcción humana de realidad (interior y exterior) sino

1 Licenciada en Filología y doctora en Humanidades. Es profesora de CETR, y colabora en diversos proyectos relacionados con la pedagogía del desarrollo interior.

parte esencial de la misma. El sistema educativo puede propiciar (o no) esa toma de conciencia y el cultivo de las capacidades que la hacen posible y que equipan para vivir en y desde ella.

La renovación que está viviendo el mundo de la educación persigue como objetivo el “desarrollo pleno” del ser humano. ¿Dónde se sitúa ese horizonte de “plenitud”? ¿Cómo se concibe? ¿Sería equivalente al concepto de “cualidad humana”? La plenitud humana por la que se trabaja, ¿queda delimitada al territorio del yo y de sus posibilidades, o tiene en cuenta al yo como función ordenadora de las acciones y reacciones de la persona, pero sin identificar la existencia humana con las fronteras que fija el yo? Y los límites de la realidad ¿son los que marca la estructura conceptual o se asumen los ámbitos de realidad que se abren al conocer silencioso? El alcance que se pueda dar a los que son los dos objetivos esenciales y transversales de todo el currículum, “aprender a ser” y “aprender a aprender” a lo largo de toda la vida, ¿es el más adecuado para propiciar el desarrollo de la cualidad humana?

Estas preguntas son las que han ido guiando nuestra reflexión año tras año. De una forma u otra, propiciar el cultivo de la cualidad humana en las edades jóvenes, en ambientes ya muy alejados de las estructuras y formas religiosas, ha sido el tema –casi diríamos que el único tema–, que hemos ido abordando Encuentro tras Encuentro. En concreto, en las dos últimas ediciones evaluábamos desde esa perspectiva la gran transformación que se está viviendo en los centros de enseñanza, un proceso de cambio que se ha ido consolidando con rapidez. Puede ser ya un buen momento para esbozar algunas conclusiones y propuestas, no sin antes ofrecer una síntesis o mirada global al panorama educativo al que nos estamos refiriendo.

El interés puesto en los procesos de aprendizaje

Presentábamos las transformaciones que vive el ámbito educativo como reflejo del grado en el que se ha asumido, colectivamente, el cambio de “mundo”, el cambio cultural, el cambio de paradigma en el que vivimos inmersos. Desde principios de siglo se procura dejar atrás una visión

del conocimiento como algo fijado susceptible de ser transmitido y acumulado, para pensar una educación acorde a un conocimiento que se sabe modelación de la realidad y preparar a la ciudadanía para su papel en la construcción y gestión responsable de mundos.

De ahí que la clave del vuelco educativo haya sido pasar de un enfoque centrado en la transmisión de conocimientos a otro que busca el desarrollo global y armónico de los sujetos del conocimiento, los niños y niñas.

Durante estos años hemos ido recogiendo lo esencial de un proceso que, en gran parte, tomó fuerza, por la exigencia del mundo económico a los gobiernos, urgiendo a que se adecuaran las distintas etapas formativas a las necesidades de creatividad, trabajo en equipo, comunicación, etc. propias de la sociedad de innovación. Los informes y directrices de la OCDE ayudaron a concretar aspiraciones ya formuladas en distintos documentos de la Unesco (“Informe Delors”-1996-, “Repensando la educación”-2015-), aunque veíamos que el significado del aprendizaje no era el mismo para unos y otros. La orientación de las propuestas no puede ser la misma cuando, para unos, el objetivo esencial de “aprender a aprender” es la mejora de la productividad y, para otros, ese aprendizaje ha de ayudar a sentar las bases de la integración, de la convivencia en un mundo globalizado, de la comprensión mutua, del equilibrio entre regiones, etc.

Sea como sea, recordemos que los que se postulan como los cuatro pilares de la educación son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Y ello, durante toda la vida.* Y ese aprendizaje múltiple (e interrelacionado) toma forma a través de una *formación competencial*; es decir, se concreta en unos procesos educativos orientados a proporcionar las capacidades necesarias para desarrollar esos aprendizajes durante toda la vida, como ejercicio y fruto de la autonomía personal. En relación a cada uno de los pilares se desprenden una serie de capacidades y actitudes que constituyen el objetivo esencial del aprendizaje. El sistema se orienta y se organiza, pues, al servicio de la adquisición de esas competencias. El concepto de “competencia” no tiene relación directa con unas disciplinas

sino con el desarrollo de la persona y su autoconocimiento; desarrollo que se lleva a cabo a través de las distintas áreas del aprendizaje².

No se olvidan los conocimientos conceptuales, pues todo el proceso se nutre de información; pero el acento se pondrá en la comprensión y valoración de esa información, en la capacidad de búsqueda y selección, en la implementación en contextos específicos, etc. Se parte de la premisa de que los conocimientos, el conocimiento, no es algo que esté ahí, estático, a la espera de ser reconocido, comprendido y transmitido; sino creación humana, fruto de la selección e interpretación filtrada y condicionada por los paradigmas culturales de interpretación, así como por las capacidades personales, los recursos científico tecnológicos, etc. Conocimiento asumido como creación de realidades que lleva incorporado el sello de la provisionalidad. Adiós a las verdades definitivas. En consecuencia, el sistema educativo transmisor de contenidos conceptuales deja paso a un sistema educativo que se centra en el desarrollo del ser humano, un ser humano que ha de poder ser capaz de aprender permanentemente, de interpretar, crear, innovar, compartir, contrastar, adaptado a un entorno siempre en movimiento y cambio. Un ser humano también en construcción, que no nace con una naturaleza definida, sino preparado para desarrollar su “humanidad”: preparado para *aprender a ser*, para desarrollar una naturaleza que es esencialmente simbiótica.

Nos hallamos, pues, ante un sistema educativo que tiene por objetivo el desarrollo competencial de niños y niñas, entendido como un desarrollo pleno que capacite para una vida feliz, en convivencia, en una realidad compleja, en permanente cambio. En alguna reflexión

2 La Unión Europea creó un grupo de trabajo encargado de identificar las competencias consideradas clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y de elaborar una propuesta que en el 2006 se convirtió en una Recomendación a los países miembros (*Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 30.12.2006.) OCDE. Definición y Selección de Competencias (DeSeCo). PDF: www.deseco.admin.ch/.../deseco/.../2005.dscexecutivesummary.sp.pdf. A partir de esa Recomendación, la Ley Orgánica de Educación española (LOE, 2006) establece ocho competencias básicas: 1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual. 2. Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico. 3. Competencia matemática. 4. Competencia artística y cultural. 5. Tratamiento de la información y competencia digital. 6. Competencia social y ciudadana. 7. Competencia para aprender a aprender. 8. Competencia de autonomía e iniciativa personal.

anterior destacábamos que la novedad no sería que alguien se planteara implementar una educación al servicio del desarrollo humano pleno. La novedad es que ese interés, en lugar de quedar limitado al ámbito de algunas propuestas innovadoras pero marginales -en relación al conjunto del sistema educativo-, se haya situado en el centro mismo del sistema transformándolo de arriba abajo, o exigiendo esa transformación.

El entorno educativo se transforma

¿Cómo se concreta esa educación competencial? En los primeros diez años del siglo XXI, en el entorno catalán en que nos movemos, la tensión entre los dos modelos educativos era evidente. Los profesionales aplaudían los nuevos objetivos, los sentían más adecuados y más cercanos a los intereses del alumnado, pero denunciaban que no podían asumirse desde una organización propia del modelo transmisor de contenidos: pupitres individuales en hilera, alumnos a la escucha, libros de texto, exámenes para evaluar la adquisición de información. En la práctica, las competencias no eran nada más que un nuevo criterio a tener en cuenta a la hora de evaluar al alumnado. Cambiaban los currículos, se introducían nuevos aprendizajes, pero sin modificar horarios, espacios o metodologías; sin invertir, realmente, en un auténtico cambio de modelo. Aunque poco a poco aparecían iniciativas innovadoras, propuestas personales de algún docente, o a nivel de centro o de redes de centros.

Desde hacía ya unos años algunos centros (concertados o del sistema público) destacaban por su apuesta innovadora en la línea de superar el corsé de una enseñanza organizada en materias o áreas del conocimiento, en la línea de una educación más transversal y conectada con la vida. Los resultados eran muy esperanzadores, muy especialmente en relación a la motivación de los alumnos. Pero ¿sería posible pasar de las iniciativas aisladas a una transformación más general? En estos últimos años hemos visto que sí. El movimiento de cambio ha tomado un fuerte impulso apoyándose en redes de centros y en distintas iniciativas colectivas en

colaboración. Lo recogíamos en la comunicación del año pasado³; veíamos ejemplos entre las escuelas religiosas concertadas (Jesuitas, Escuelas Pías, Salesianos, Maristas, Vedrunas, etc.); o los más de 450 centros educativos participando en el programa *Escola Nova 21*, que echó a andar en 2016 bajo el impulso de la Fundació Jaume Bofill y la colaboración de la Diputación de Barcelona, EduCaixa, UnescoCat y Universitat Oberta de Catalunya. Por poner ejemplos cercanos de una transformación educativa que se va gestando, de una forma u otra, por todo el planeta.

Es, en síntesis, una apuesta por el aprendizaje interdisciplinario, inclusivo, por competencias y cooperativo. Se le da la vuelta al currículum, eliminando las asignaturas y las evaluaciones finales para implantar el aprendizaje a través de la unión de varias disciplinas. Sin olvidar la necesidad de dedicar unos tiempos a la consolidación de algunos aprendizajes instrumentales básicos (cálculo, lectura, escritura, resolución de problemas, etc.), la actividad se orienta –muy especialmente– hacia el trabajo interdisciplinar y en cooperación. Se aprenden contenidos, pero de distinta forma, teniendo en cuenta algunos principios básicos de los procesos de aprendizaje:

- el alumnado como protagonista del aprendizaje, estimular sus procesos de aprendizaje.
- la naturaleza social del aprendizaje.
- el aprendizaje como resultado de un proceso que combina motivación, cognición y emoción.
- una organización de los entornos de aprendizaje que considere las diferencias individuales, en cuanto a conocimientos previos, creencias, intereses, etc.
- el valor del esfuerzo personal, pero estimulado desde las propias posibilidades de superación, no desde la presión por alcanzar unos resultados predefinidos.
- una evaluación continua que ayuda a comprender la evolución del aprendizaje y a identificar las necesidades.

3 Mencionábamos, por ejemplo, *Escola Nova 21* (<http://www.escolanova21.cat/>), el proyecto impulsado en los centros jesuíticos, “Horizonte 2020” (<http://h2020.fje.edu/es/>) o la Red de Escuelas Transformadoras (Escuelas Changemakers) de la Fundación Ashoka (<https://www.changemakers.com/>)

- un aprendizaje que consiste en la creación de conexiones horizontales (entre ámbitos del conocimiento, entre ámbitos sociales, entre capacidades, entre contextos, etc.)

Son principios éstos que no tienen sentido aisladamente, sino que se consideran y se aplican de forma combinada y flexible, en relación a unas circunstancias. Se trabaja a través de retos y proyectos en los que interviene más de una materia. Se sustituye el trabajo individual por el trabajo en equipo y el estudio de contenidos por el aprendizaje en el proceso de entender, pensar y aprender nuevos conocimientos que pueden ponerse a prueba en situaciones específicas. Se flexibilizan los itinerarios de aprendizaje, dejando un amplio margen a la iniciativa personal del alumnado. El profesorado ve transformada su función: de enciclopedias parlantes a facilitadores dedicados a orientar, incentivar, impulsar, acompañar... Cambia también el sentido de la evaluación, buscando métodos que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, capaces de “calibrar todo el conjunto competencial implicado en una concepción holística de la educación”⁴; entre ellos tendrá un papel importante la autoevaluación.

Se es consciente de que los procedimientos metodológicos estarán ya siempre en evolución, buscando los que mejor puedan adecuarse a la naturaleza del aprendizaje y a las características de un alumnado en permanente cambio. Destaca entre ellas el “trabajo por proyectos”, una metodología en la que se parte de los intereses de los alumnos para elegir un tema alrededor del cual se harán confluir diversas áreas del conocimiento, a nivel de conceptos, actitudes, habilidades y procedimientos. Variantes de ese trabajo por proyectos serían el “aprendizaje basado en problemas” (a partir de la identificación de alguna cuestión no resuelta), o los “proyectos de investigación” (enfocados hacia la elaboración de conocimiento en relación a algún tema determinado) o, también, el “aprendizaje-servicio” basado en la implicación real en la mejora del entorno humano y ambiental.

4 <http://www.escolanova21.cat/>

El trabajo por proyectos busca propiciar procesos de aprendizaje significativo, en los que crezca el interés por la realidad, se contextualicen y se interrelacionen las aportaciones de las distintas áreas del conocimiento y se eduque la dimensión social del alumnado. Otro recurso metodológico extendido son las distintas modalidades de “contrato pedagógico”, un documento mediante el que se organiza una situación de aprendizaje, en virtud del cual una o varias personas se comprometen –tras un proceso de negociación– a llevar a cabo los acuerdos a los que han llegado para alcanzar unos objetivos, que pueden ser cognitivos, metodológicos o actitudinales.

En resumidas cuentas, se trata de crear entornos educativos al servicio de la naturaleza del aprendizaje, y no al revés. Que la organización del tiempo y del espacio, que la tarea del profesorado y el esfuerzo del alumnado, optimice los elementos nucleares de una práctica educativa que visa al desarrollo pleno de los niños y niñas; procurando implementar estructuras flexibles, abiertas y permeables, en colaboración con las familias, universidades, instituciones culturales, empresas, otras escuelas y espacios de aprendizaje. Propiciando procesos en los que pequeños y jóvenes se sepan protagonistas responsables de su itinerario vital, desarrollen su autonomía personal en entornos marcados por el cambio, la creatividad, la colaboración, la iniciativa personal, la reflexión, la indagación, un interés creciente por la realidad, el autoconocimiento y la libertad.

Innovación educativa y desarrollo de la cualidad humana

Hasta aquí el esbozo de cómo la realidad educativa afronta las características y requerimientos de las sociedades de innovación. Y nuestra pregunta sería si el cambio de rumbo contempla y resulta suficientemente adecuado para favorecer el desarrollo de la cualidad humana.

¿Cómo sería una educación que propiciara el desarrollo de la cualidad humana? En líneas generales, sería aquella que favoreciera un desarrollo del ser humano en todas sus dimensiones, teniendo en cuenta –utilizando la imagen de Jane Goodall– las “dos ventanas” por las que nos asomamos a la realidad y la vida va tomando cuerpo y sentido: la ventana conceptual

y la ventana de la atención silenciosa. La ventana de la interpretación y modulación de las realidades; y la del reconocimiento atento de lo que “aquí” palpita. Una nos sitúa en un mundo a nuestra medida y nos permite interactuar con él; la otra nos abre a la irrupción de la existencia, despertando admiración, asombro, un hondo interés por todo y por todos/as.

Ese cultivo del ser humano en toda su potencialidad, que avanza por dos sendas complementarias, no queda circunscrito a una determinada área o asignatura porque la trama de la vida se va tejiendo desde todas las áreas, desde todos los momentos de relación con la existencia.

La doble posibilidad es fruto de cómo se desarrolle el yo y el conjunto de las capacidades cognitivas a lo largo del proceso de aprendizaje: si lo hacen en una sola dirección o en dos. Disponemos como de una doble modalidad; en una las capacidades seleccionan, interpretan, proyectan, etc. para poder gestionar la realidad en función del objetivo que sea. En el otro, callan, se abren, atienden a lo que hay. Ahí pueden recibir la noticia del valor de lo que existe, su valor por el mismo hecho de existir, y no porque responda más o menos a nuestras necesidades. “Conocer” y “saber” –distinguía María Zambrano al referirse a las dos modalidades. Motor de conocimientos, la una; puerta a la sabiduría, la otra. “Sabiduría” por tratarse de un saber profundamente gratuito que es la clave de que el ser humano pueda vivir en profunda comunión con todo y con todos, interesándose y amando más allá de los límites que marcaría los intereses de un yo.

En síntesis, una educación que propicie el desarrollo de la cualidad sería aquella que favorece un desarrollo de la identidad personal que no se cierra sobre sí misma, sino que crece porosa, en interrelación, abierta a la existencia en todas sus dimensiones, labrando así una auténtica comunión entre el ser humano y el conjunto de la realidad. Lo cual implica una adquisición de contenidos que prioriza despertar la interrogación y el interés.

Ese es un aprendizaje que no tiene fin, un camino que se inicia en la infancia, no como trabajo de una hora determinada, de una asignatura u otra, sino fruto de una relación de calidad con la vida, en cualquiera de los

ámbitos en los que se desarrolla la vida de los niños y niñas, en las aulas y fuera de ellas. “No es una doctrina teológica que se pueda enseñar como una asignatura en clase, durante media hora cada día” –insistía Tagore–. “Es un ideal que se hace realidad cuando se ofrece a los estudiantes la oportunidad de vivir aprendiendo a sentir el inmenso misterio de la tierra, del agua y del aire, de crecer en un ambiente de servicio hacia todo lo viviente”⁵. Y añadiríamos algo que quizás Tagore daba por hecho: la necesidad de preservar espacios de reflexión y diálogo sobre la condición humana, sobre el significado de crecer como seres humanos. Ya sea en la hora de tutoría, en Educación en valores, en Sociales u otras ocasiones, sólo desde una progresiva autoconciencia del desarrollo interior pueden pequeños y jóvenes (así como los adultos) participar activamente y conscientemente en ese desarrollo. Es condición indispensable para el desarrollo de la cualidad humana pues nadie puede hacer el camino por otro. Esa comprensión de la responsabilidad que tenemos entre manos, como seres humanos que somos, no puede presuponerse, hay que darle oportunidades de una forma sistemática a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

¿Se tienen estos aspectos en cuenta?

De entrada responderíamos que, en gran parte, sí, pero no de una forma suficientemente consciente. Los objetivos curriculares que se proponen, presuponen buenas dosis de cultivo de la cualidad humana. Si nos centramos en competencias como la de “Aprender a aprender” o la de “Autonomía e iniciativa personal” vemos la importancia que se otorga a fomentar el pensamiento creativo, la curiosidad, la interrogación, el gusto por aprender. Su vinculación con el desarrollo de la identidad personal y los propios valores, así como la apertura y la flexibilidad, el compromiso hacia el otro, saberse poner en el lugar del otro, valorar otras ideas. La preocupación por despertar y cultivar el interés por la realidad (social, personal, ambiental) es uno de los objetivos primordiales del diseño curricular. Pero ¿se tienen suficientemente en cuenta las condiciones que lo hacen posible? Es un logro sutil, y esencial, que no queda recogido desde la perspectiva de las

5 Rabindranath Tagore. Sriniketan. Etnos, 1991. p.91

inteligencias múltiples porque no tiene que ver con un campo u otro de la actividad humana en su actitud resolutive de problemas. Con lo que tiene que ver es con el ámbito del “sentir” la realidad para poder amarla, un interés que es amor, que nace de abrirse a la realidad, de percibir su presencia. Y eso tiene que ver con el cultivo de las “dos ventanas”, con no olvidar el desarrollo de todo aquello que se requiere para que la mirada contemplativa (el “ojo del corazón” del que le habla el zorro al Principito) sea una realidad. Una vía cognitiva a la que se da tanta importancia como a la conceptual, sabiendo que la construcción de un mundo con sentido, con hondura, depende de la participación de ambas.

Demasiado importante para dejarlo en manos del azar, de tener la suerte de que alguna persona de honda cualidad humana se cruce o no en nuestro camino, en el de los niños y niñas. Fue un profesor de arte y literatura quien le descubrió a Cristina Kaufmann la “transparencia de la realidad”, en unas clases en las que aprendió a mirar más allá de las apariencias, cobrando “la viva conciencia de que todo está dentro de lo Absoluto, del Amor, de la Vida” —explica en una conferencia, subrayando que se trataba de un ateo—. Unas clases que marcaron su vida para siempre. Albert Schweitzer no tuvo esa suerte, y ya anciano recordaba con horror unas clases de literatura que destruían los poemas “explicándolos” y unas clases de ciencias que pretendían tener la “explicación de todo”, matando la curiosidad y el misterio, y concluye: *“Cuanto más fina y penetrante es la descripción científica, mayor es la admiración ante el misterio de la existencia, ante el irresoluble enigma de la presencia de una gota de lluvia, o de un copo de nieve. Me esfuerzo por no dejar morir la capacidad de soñar, espoléandola con los mil prodigios que se pueden contemplar a cada instante y cuantos más años pasan, más se multiplican éstos.”*⁶

Según la actitud del educador, cualquier modelo educativo puede, podía, propiciar un contacto con la realidad capaz de despertar la conciencia de su palpar, de su rostro inefable, o no. Pero cuando el proyecto educativo se enfoca a “aprender a ser”, a dotar a los niños y niñas para una vida “plena”, para ser “plenamente”, la invitación es explícita. Sólo falta saber

6 Albert Schweitzer. *Souvenirs de mon enfance*. Istra, 1951, p. 66.

qué entendemos por “plenitud”. Resulta interesante constatar cómo se van multiplicando textos, propuestas pedagógicas, webs, jornadas, masters, ahondando en las condiciones necesarias para “aprender a ser” y en el significado de esa “plenitud”⁷. Hasta no hace mucho parecía que plenitud y gestión sana de las emociones eran prácticamente sinónimos, lo mismo que “aprender a ser” y educación emocional; una educación emocional entendida como aprender a reconocer y gestionar las reacciones e interacciones del ámbito emocional. Una gestión para orientar la propia vida, a superar emociones limitadoras, a alimentar aquellas que favorecen una mejor interrelación con los demás y consigo mismo.

Vamos viendo cómo va abriéndose camino la comprensión de una vida emocional humana con más posibilidades que las de las reacciones del yo. Se da un nivel emocional instintivo (que importa saber reconocer, comprender y gestionar), y un nivel emocional que no es fruto del yo y sus reacciones. Vibración ante la realidad, admiración, profundo gozo, paz... son realidades emocionales que no tienen su origen en las reacciones del yo, sino en su silencio, en su dejar espacio al decirse de la realidad. El cultivo de la “plenitud” humana, de la existencia humana desde la hondura o grandeza de la que es capaz, además de conocer y modular las emociones que se producen de forma instintiva, pide el cultivo intencionado, explícito, del sentir propio de la gratuidad: una educación que pone en camino para amar la vida, incondicionalmente. ¿Cómo propiciarlo?

Decía Flaubert que para que una cosa sea interesante basta con mirarla durante largo tiempo⁸. Sería otra manera de referirse a la “doble ventana”, a establecer ese contacto con la realidad que pide tiempo, tiempo para interrogarse, tiempo para explorar, para estar, para atender, para celebrar, para tomar conciencia de la presencia de lo otro, del otro, de lo que hay o existe. Estamos en buena situación para andar por esos derroteros, para despertar interés hacia la realidad, porque

7 Por citar algún ejemplo bibliográfico: M. R. Buxarrais. *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. Graó, 2016. H. Esteve, R. Galve, L. Ylla. *Ser a l'escola. Una pedagogia per descobrir la interioritat*. Pagès, 2013. L. López González (ed.). *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. Wolters Kluwer, 2013. Eva Bach. *Educar per estimar la vida*. Plataforma, 2017.

8 Mercedes Calvo. *Tomar la palabra. La poesía en la escuela*. FCE, 2015. p. 28

- se parte de una realidad “en construcción”, ni definida ni definitiva y, en consecuencia, de unos procesos de aprendizaje que construyen; y la construcción puede ser de cualidad, abierta a la maravilla.
- se sabe de los límites de cualquier aproximación; un buen antídoto a los dogmatismos y cientismos.
- se considera la aportación de los distintos lenguajes/vías de exploración. Sin llegar a formular la doble ventana, sin llegar a formular el papel que juegan los lenguajes simbólicos y artísticos o los modos contemplativos, sí se valora su aportación como conocimiento, su decir como “dedo que apunta a la luna”.

Aunque falte tematizar mucho más la doble vía de acercamiento a la realidad, aunque falte comprender mejor el modo en el que operan las capacidades en cada una de ellas, aunque falte considerar el lenguaje mítico en su vertiente metafórica, el nuevo escenario educativo ofrece infinitas posibilidades. Las vemos despuntar en recursos metodológicos como el trabajo por proyectos, por ejemplo. O el lugar que van ganándose las prácticas de atención. No negaremos que sigue en pie la primacía del “aprender a hacer” por encima del “aprender a ser”, y que el “aprender a ser”, en gran medida, se identifica todavía con la gestión del yo, como toda posibilidad. Mientras que los frutos propios de la dimensión silenciosa, como pueden ser la capacidad de asombro, el interés gratuito, la veneración hacia la realidad, etc. se dan por supuestos; sin recoger (específicamente) la exploración de la propia realización más allá del yo, o el uso de las capacidades desde esa perspectiva desegocentrada. Pero vamos viendo cambios.

En alguna ocasión anterior comentábamos que las propuestas de silencio y atención se presentaban, sobre todo, como antídoto a la hiperactividad y a la dispersión, pero no como ejercicio de las capacidades al servicio del conocimiento de la realidad. Esto está cambiando. Se habla de la “escuela atenta”, de la necesidad de “lentitud” (“no es lentitud” –dirá Eva Bach– sino dar tiempo a la toma de contacto con la realidad, dar tiempo a que la realidad “tome cuerpo”), escuelas en las que la práctica del silencio forma

parte del currículum de las distintas etapas “con el fin de aprender a mirar de otra manera, sentir que hay otra posibilidad” –leemos, por ejemplo, en el proyecto de una escuela pública⁹–. El desarrollo de la atención sostenida como herramienta cognitiva básica empieza a abrirse camino; esa atención que silencia mente y corazón para poder ver y oír la presencia de la realidad, convive con el silencio “calmante”, y con el silencio al servicio de la exploración, comprensión y gestión de los movimientos emocionales. Son posibilidades complementarias, ni excluyentes ni sustitutivas. Empiezan a convivir distintos “silencios” que no se excluyen, se complementan. Aunque lo hemos tratado ya en otras ocasiones, insistiremos una vez más en que si despertar el interés es uno de los objetivos primordiales del currículo, este interés se desarrolla en la medida en que avanza de la mano de la atención plena: del silencio interior lúcido, abierto, receptivo, en el que el yo sabe dejar libre la escena cuando hace falta. Y esa atención, como cualquier otra capacidad, se entrena y se desarrolla con el ejercicio constante, de forma paulatina.

La mirada humana más penetrante es la que detecta el carácter extraordinario de lo más común. ¿Cómo se aprende a mirar? Se aprende a mirar, mirando, así como se aprende a pensar pensando. El ejercicio es el principal maestro –escribe J. M. Esquirol¹⁰. De la misma forma que un proyecto como “Filosofía 3/18” se propone el “desarrollo de la capacidad de pensar razonablemente como base de un ser humano más atento, más reflexivo, más razonable y, en consecuencia, más libre, más creativo, más feliz”... el desarrollo de la atención sostenida, o contemplativa, se halla en la base de una vida humana capaz de admirarse, de interesarse desinteresadamente, de honda comunión con la realidad, con la vida, de auténtica flexibilidad y apertura..., como hemos dicho ya. De ahí que el cultivo de la atención necesite ser incorporado específicamente en el currículo. Aprender a atender, la atención como recurso, como procedimiento, como competencia metodológica..., como se quiera. No hay área, o actividad o situación que no brinde oportunidades de cara a movilizar una atención plena, lúcida, silenciada, receptiva. Pero

9 La Llacuna, en el barrio del Pueblo Nuevo (Barcelona): <http://www.escolalallacuna.cat/> En la misma dirección: J. Domènech. *Elogio de la educación lenta*. Graó, 2009.

10 J. M. Esquirol. *El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología*. Gedisa, 2006. p.69

se requiere tomar en cuenta su desarrollo específico. El salto de cualidad no nos lo ofrece una competencia específica u otra sino la movilización del ser sobre la comprensión que va tejiendo la capacidad de atención, de contemplación: noticia del valor de la existencia en todo y en todos.

Algunas reflexiones finales

Dicen que entre el vocabulario sánscrito no existe una palabra para designar la “religión” ni la espiritualidad, tampoco el hebreo ni los lenguajes inuits, ni tantos otros. Si la palabra no existía será porque no había “algo” que se pudiera designar como distinto del todo. Formaba parte integral de la vida. Es posible que volvamos a vivirlo y a concebirlo de una forma bastante parecida en la medida en que la “espiritualidad” no sea un “plus”, un aliño que mejore el plato; sino el conjunto de la vida incorporando, de forma natural, la doble dimensión de la existencia.

Si la cualidad humana no es una “parte” de nuestro ser, sino que tiene que ver con el modo como se es humano, tendrá relación directa con cómo aprendemos a ser humanos. El giro copernicano que está dando el mundo educativo se corresponde con el giro copernicano que está dando la vida humana en sus modos de sobrevivir, y todas las consecuencias de ello: los modos de vida y las concepciones propias de la sociedad de innovación y globalizada, sociedad de conocimiento. Y es en las condiciones de este presente nuestro donde hay que lograr generar significación, comprensión, despertar interés por la realidad, desplegar raíces vitales. Ese reto se modula y se explicita hoy en términos de “desarrollo competencial”. Hace unos años se hablaba de “ejes transversales” para referirse a aprendizajes de actitudes, de modos de ser y de relacionarse, que iban más allá de la adquisición de unos contenidos conceptuales y que se adquirían a través de “todo”. Pero la educación por competencias está realmente logrando romper con estructuras escolares del pasado e implementar, muy de verdad, esa transversalidad.

La cuestión es si la preocupación dominante que impulsa la transformación queda limitada al desarrollo de las habilidades y competencias que

requiere el nuevo *homo faber*, o se tiene en cuenta aquel nivel de realización que abre la puerta a una existencia responsable, amante y, por ello, feliz, gratuitamente feliz. Podemos afirmar que hay conciencia colectiva de la necesidad de crear un proyecto educativo humanizador, conciencia de que la “humanidad” se aprende, que la “cualidad o excelencia humana” se desarrolla. Pero seguimos viendo que, a nivel mayoritario, todavía no se aborda esa “cualidad” en toda su amplitud, en sus dos dimensiones. Se valoran los frutos de la dimensión silenciosa, a nivel de experiencia humana, pero no cuáles son sus condiciones de posibilidad. Se valora el profundo interés por el otro, por lo que existe, o la capacidad de asombro, o una actitud de respeto y veneración, pero sin enlazarlo explícitamente —o no suficientemente— con la exploración de la propia realización más allá del yo, o el uso de las capacidades desde esa perspectiva desegocentrada. El desarrollo de la atención sostenida como herramienta cognitiva básica empieza a abrirse camino, pero sólo empieza a despuntar.

En la medida en que ese doble acceso se haga comprensible y explícito, los esfuerzos pueden confluír sin dificultad. Una metodología como el “aprendizaje por proyectos”, por ejemplo, es perfectamente aplicable a las dos vías de acceso a la realidad. Se trata de interrelacionar capacidades, disciplinas, conocimientos, etc. para que los aprendizajes adquieran sentido e interrelación con las situaciones reales. ¿Al servicio de qué? Desde la perspectiva de un desarrollo humano pleno, la respuesta sería: al servicio de poder valorar la existencia con todas las capacidades, de despertar la intuición de su palpar inefable, de gozar con ello y celebrarlo; y de equipar para una interacción con esa existencia, en su despliegue diverso e infinito, de forma creativa y eficiente, desde el respeto y el cuidado que genera el saber de su transparencia.

Dicho muy simplemente: hay proyectos al servicio de la resolución de problemas, y desarrollarlos requiere de la interrelación y participación de todo un conjunto de capacidades y conocimientos. Pero pueden proponerse también proyectos al servicio del cultivo del interés hondo por la realidad, proyectos que en su desarrollo cultivan el descubrimiento de la interconexión de todos los elementos de la existencia, la interrelación de todo, la profunda y necesaria interdependencia como condición de

vida. Cultivan la mirada atenta capaz de recibir el “decirse” de la realidad. Cultivan la capacidad de descifrar los lenguajes propios de esa exploración silenciosa y atenta, los lenguajes de las artes, en toda la diversidad de su despliegue, también los lenguajes mítico simbólicos, ejercitan la capacidad de descifrarlos y a iniciarse en su uso.

Este segundo tipo de proyectos, no podrá esperarse que surjan espontáneamente del interés de los jóvenes, pues van enfocados, precisamente, a despertar ese interés, un interés “sin porqué” hacia la existencia en su despliegue. En alguna ocasión podrán hacerse confluir los dos tipos de proyectos hacia un mismo foco de interés, en otras se tratará de proyectos distintos. Lo importante es no olvidar que el acercamiento humano a la realidad no es sólo el que busca respuesta a unas expectativas, demandas o necesidades, sino también el que se asombra ante lo que ve, el que goza, ama, celebra y cuida ese inconmensurable despliegue. Y que cada modo de acercamiento avanza sobre usos distintos de las capacidades cognitivas y ambos requieren cultivo.

Y una última reflexión o pregunta. En un desarrollo de la cualidad humana así entendido, ¿qué espacio queda para la exploración de las voces de sabiduría del pasado? ¿Pueden aportar algo? En el entorno de estos Encuentros no se ha dejado de insistir, año tras año, en una aportación de las tradiciones de sabiduría que no tiene nada que ver con incorporar unas creencias o con plegarse a unas sumisiones. Se ha puesto siempre de relieve el papel de ese legado como invitación a descubrir el “rostro inefable” de la realidad, ese que desborda descripciones, el que no se pliega a nuestras interpretaciones y modelaciones. Textos que avisan de esa posibilidad y de cómo abrirse a ella. Fruto de la propia experiencia, buscan facilitar la posibilidad a otros hablando de las condiciones, de lo que puede obstaculizar o ayudar a la comprensión.

Decíamos al principio de estas páginas que el desarrollo interior necesita la implicación activa de cada niño, de cada niña; nadie puede hacerlo por otro, sea cual sea la edad. Por eso es importante tener noticia del significado

de crecer como seres humanos, de las posibilidades que se nos ofrecen en los ámbitos de la gratuidad.

Poder hablar de todo ello, interrogarse, ahondar, descubrir, acrecentar más y más la conciencia de esa aventura sin límites que cada uno tiene entre manos. Una reflexión que necesita espacio, a la que se ha de dar lugar principal en los procesos de aprendizaje. Y es en ese espacio donde el legado de sabiduría del pasado se ofrece a ser investigado. Un legado rico y diverso que puede ser explorado y discutido para poder tomar más y más conciencia del significado de “crecer por dentro”, de la responsabilidad de “hacernos humanos”. Responsabilidad, aventura, un reto que nos acompaña toda la vida, también a los mayores, día a día. Ni una carga, ni una obligación, sino una permanente oportunidad de ser, de ser de verdad. Somos “más” no cuanto más tenemos, sino cuanto más “nos cabe” dentro: mayor interés por personas y realidades, más preguntas, más amor, más iniciativas. Y de todo eso nos hablan esos “extraños” textos que nos llegan del pasado cargados de enigmas... Invitar a explorarlos, a cuestionarlos. Aprender a interpretar sus pistas y sugerencias sin quedarnos atrapados a la letra, dedos que apuntan e invitan a mirar a la luna; no dedos a los que quedar aferrados –nos dice la tradición budista–.

Pero aunque sabemos de la importancia de poder contar con todo ese legado y sabemos también que ese legado es accesible para cualquier edad, como lo puede ser la poesía o el arte, el hecho de que se tenga o no en cuenta no nos parece determinante a la hora de valorar si se está cultivando o no la cualidad humana. Hoy puede darse –y se da– esa persona adulta refractaria, por múltiples motivos, a todo lo que pueda oler a “espiritualidades”, pero en cambio abierta a la hondura de la existencia; contagiándola e invitando a explorarla. Como el profesor ateo de Cristina Kaufmann. Que se usen o no palabras y ejemplos de las antiguas tradiciones de sabiduría no será condición *sine qua non* del cultivo de la cualidad humana. En todo caso será una lástima que –todavía– no puedan aprovecharse en toda su riqueza. Pero el factor esencial es saber de esa “transparencia” de la realidad, y de la doble mirada que nos capacita para descubrirla. Saber de su aportación insustituible para la construcción de una realidad con hondura, infinitamente valiosa. Y tomar consciencia que

el desarrollo de ese “mirar” que va más allá de la superficie, está en nuestras manos; no es un don de los dioses a personas especialmente sensibles, sino parte esencial de la naturaleza propia de cualquier ser humano, si se trabaja. Ahí sí, señalamos una necesidad: falta todavía itinerario por recorrer para generalizar la conciencia del uso de las capacidades en su modalidad gratuita, silenciosa, conciencia de su aportación propia y de la necesidad de su cultivo.

Orientación bibliográfica

- AA.VV. *Maestros con corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*. (Wolters Kluwer, 2013. 385 p.)
- AA.VV. *Què, quan i com ensenyar les competències bàsiques a primària: proposta de desplegament curricular*. (Graó, 2011. 115 p.)
- Bach, Eva. *Educar per estimar la vida*. (Plataforma, 2017. 150 p.)
- Buxarrais, MR.; Burguet, M. (coords.) *Aprender a ser. Por una pedagogía de la interioridad*. (Graó, 2016. 184 pgs.)
- Capdevila, Carles. *Onze converses per acompanyar famílies i mestres*. (Arcàdia, 2015. 188 p.)
- Domènech Francesch, J. *Elogi de l'educació lenta*. (Graó, 2009. 182 p.)
- Egan, K. *Learning in depth*. (University of Chicago Press, 2010. 220 p.)
- Egan, K. *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*. (Taylor & Francis Ltd, 2015. 258 p.)
- Esteve, H.; Galve, R.; Ylla, L. *Ser a l'escola. Una pedagogia per descobrir la interioritat*. Pagès, 2013. 92 p.)
- González, Luís López. *Educar la interioridad*. (Plataforma, 2015. 250 p.)
- Palmer, Parker J. *El coraje de enseñar*. (Sirio, 2017. 293 p.)
- Pérez Gómez, A. I. *Educarse en la era digital: la escuela educativa*. (Morata, 2012. 334 p.)
- Pérez Tornero, JM. *Aprender valores amb internet*. (Octaedro, 2017. 64 p.)
- Rogers, Carl R. *El proceso de convertirse en persona*. (Paidós, 2011. 398 p.)

