



UNIVERSIDAD DE MURCIA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA
E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

La Educación para la Interioridad
como Desafío Educativo

D^a María Mercedes Álvarez García
2015

“... La vida activa comporta experiencias formativas y...la división entre un periodo en que se aprende y un periodo en que se utiliza lo que se ha aprendido es una noción caduca. Nunca se deja de aprender a lo largo de la existencia. O, por lo menos, todas las experiencias son susceptibles de constituir ocasiones de aprendizaje...”

(Claude Lévy-Leboyer, 1977)

“Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: – ¡Ayúdame a mirar!” (El libro de los abrazos- Eduardo Galeano- 1989)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
PRIMERA PARTE	15
MARCO TEÓRICO	15
CAPITULO I: LA EDUCACIÓN HOY	17
Las Pedagogías contemporáneas.	25
1. Educación Inclusiva.	26
2. Educación intercultural.	29
3. Pedagogía de la alteridad.	34
4. Diálogo interreligioso.	43
5. Pedagogías sistémicas.	60
5.1. Panorama general.	61
5.2. Pedagogía de las inteligencias múltiples: La inteligencia Espiritual.	63
6. La pedagogía transpersonal.	72
CAPITULO II: ESCUELA, RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDAD.	77
2.1. Escuela: Religión/es vs Espiritualidad.	79
2.1.1. Organismos Internacionales.	89
2.1.1.1. La Organización de Naciones Unidas.	89
2.1.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO).	91
2.1.1.3. La Alianza de Civilizaciones.	92
2.1.2. Organismos Europeos.	94
2.1.2.2. El Consejo de Europa.	94
2.1.2.2. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa. (OSCE).	97
2.1.2.3. La Unión Europea.	99
2.2. Escuela y Educación para la Interioridad.	101
2.2.1. Educación Holística	106
2.2.1.2. El currículo.	118
2.2.1.3. La docencia holística	124
2.3. La Espiritualidad, fuente de sabiduría.	129
2.4. La Interioridad: proceso de descentramiento.	137
2.5. La Inteligencia Espiritual.	147
2.5.1. La inteligencia espiritual en los niños.	158
2.6. Pedagogía de la Interioridad o Aprender a Ser.	165
2.7. Proyectos educativos: Educación para la Interioridad	169
2.7.1. Pedagogía de la Interioridad en el Mundo Educativo.	170
2.8. Inventario de experiencias emergentes:	177
2.8.1. Mindfulness.	177
2.8.2. Aulas Felices.	186
2.8.3. Escuelas Despiertas.	201
2.8.3.1. El Movimiento <i>Wake Up</i>	206

SEGUNDA PARTE	208
BASES METODOLOGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	209
CAPÍTULO III	211
3.1. Antecedentes y formulación del problema de investigación.	211
3.1.1. Antecedentes y formulación del problema de investigación	211
3.1.2. Objetivo General	214
3.1.3. Objetivos Específicos	214
3.2. Metodología. Fases y diseño de la investigación	215
3.2.1. Diseño de la Investigación.	215
3.4. Instrumento.	216
3.4.1. Análisis Cuantitativo: Cuestionario.	217
3.4.2. Análisis Cualitativo.	219
3.5. Análisis de datos.	228
3.5.1. Análisis de datos cuantitativo del Cuestionario	228
3.5.2. Análisis de datos cualitativos de los Proyectos de Educación para la Interioridad.	229
3.5.2.1. Programa para desarrollar la inteligencia espiritual: “ <i>Crecer y Crecer</i> ”.	229
3.5.3.2. Proyecto “ <i>En Ti</i> ”.	255
3.6. Resultados. Análisis de resultados	316
3.6.1. Análisis de resultados del Cuestionario.	317
3.6.2. Análisis resultados cualitativos propuestas editoriales	331
CAPÍTULO IV.	333
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	333
4.1. Conclusiones	335
4.2. Reflexiones finales	339
REFERENCIAS	343
ANEXOS	363
TABLAS:	364
Tabla I: Comparativa por países, materia de Formación Religiosa- Clases de Religión.	364
Tabla II: Alumnado – Enseñanza de Religión.	365
Tabla III: Alumnado- Enseñanza de Religión por Comunidades Autónomas.	366
Tabla IV: Secuenciación por Niveles de los Contenidos Temáticos del Proyecto Crecer y Crecer.	368
Anexo I: Ficha <i>Programa de desarrollo de la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer.</i>	370
Anexo II: Ficha <i>Proyecto En Ti.</i>	374
Anexo III: Validación Cuestionario.	382
Anexo IV: Carta Presentación Cuestionario.	393
Anexo V: Cuestionario Online.	394

DEDICATORIA

A mis padres.

A mis amigas y amigos, que me mantienen siempre viva.

A todos los docentes que han hecho posible este momento.

A mi Congregación.

A todos los alumnos que a lo largo de mi vida me han enseñado y me cuidan la pasión
por educar.

A todas y todos. ¡Gracias!

AGRADECIMIENTO

Agradezco a mis directores de tesis: Dra. Dña. Catalina Guerrero Romera y al Dr. Don Juan Carlos García Domene por su ayuda y apoyo incondicional en la orientación, supervisión, y corrección de esta tesis. Si ellos no habría sido posible la realización de la misma.

INTRODUCCIÓN

El cambio civilizatorio y cultural en el que estamos inmersos es tan radical, que no nos permite tomar conciencia plena de los profundos cambios evolutivos que conlleva. Asistimos por primera vez en la historia de la evolución humana, a la confluencia de tres aspectos que como afirma Isabel de la Moneda pueden ser vitales para el futuro de la humanidad: Las crisis de las grandes religiones y sistemas filosóficos, la unión entre ciencia y espiritualidad, así como la mediática interconexión en tiempo real de la mayor parte del planeta a través de Internet, nos hacen ver que estamos asistiendo a un cambio profundo, que conlleva la emergencia de transformaciones significativas para la persona (Isabel de la Moneda, 2013). Cambios que afectan al sistema educativo y por ende a la escuela. Variabilidades que hay que analizar, para poder protagonizar como ciudadanos de una sociedad nueva que se construye con las aportaciones de todos los agentes educativos. Entendemos que como profesionales de la educación, no solo hemos de ayudar a los cambios, protagonizarlos, sino anticiparnos a ellos.

Alex Rivas (2012), en su libro *Viajes al futuro de la educación*, habla de un cuarta revolución educativa en la que afirma, se produce la desaparición de la escuela como gran distribuidora del conocimiento, si bien esta afirmación, tiene sus defensores y detractores, creemos que más que nunca necesitamos una nueva escuela que dé respuestas a las cuestiones más profundas de la vida, en la que los profesionales de la enseñanza son imprescindibles, como mediadores significativos en el cambio, al que hemos de contribuir.

Con la presente tesis tratamos de examinar, cómo el hecho religioso, la *educación para la interioridad*, el diálogo interreligioso y el desarrollo de la espiritualidad, son un desafío educativo general y de forma particular, un desafío aún mayor en los niveles de enseñanza obligatoria. En la escuela, en la calle, en la familia, en los barrios de las ciudades, en el ámbito laboral, rural e industrial, confluyen diversas identidades sociales, étnicas, políticas, religiosas y lingüísticas. Aspectos que son constituyentes, pero que a la vez son fuente de conflictos, ya que la difícil convivencia de identidades diversas, puede ser un potenciador o un freno en la construcción de ese nuevo paradigma que emerge, y en el que queremos contribuir, ayudando en el desarrollo de una identidad humana más propia de esta nueva era axial. (Melloni, 2009)

Los nuevos retos propios del cambio de paradigma, en los que inciden las nuevas formas de entender al ser humano, los avances de las ciencias, el resurgir de la espiritualidad, las necesidades creadas, por los nuevos ciudadanos que provienen de otros países, de otras tradiciones culturales, de otros universos simbólicos y religiosos, requieren de la acogida, de la atención, de otras formas de tratamiento, de inclusión... Nuevos desafíos a la sociedad plural, cada vez más mestiza donde la educación habrá de estar preparada para llegar a la verdad e instalarse en la realidad concreta, para formar a los ciudadanos y ser un beneficio para la comunidad, en este momento evolutivo de la persona y de la sociedad.

Es precisamente en este momento, el que vive la sociedad en general, la europea, la española y más en concreto la murciana, con un crecimiento cuantitativo y cualitativo del pluralismo cultural y religioso, así como sus consecuencias en la cotidianidad, la que nos mueve a realizar una investigación e indagación en los diversos ámbitos en los que inciden, la globalización, los movimientos migratorios, tanto en sus aspectos económicos, sociales, culturales, como en los políticos y religiosos. Nuestra finalidad es llegar a realizar, una propuesta educativa, a través de un posible diagnóstico interdisciplinar, de las pedagogías actuales, del diálogo interreligioso, y del desarrollo de la espiritualidad. Teniendo en cuenta los agentes y actores sociales y educativos, sus límites y posibilidades, donde queremos enmarcar nuestra investigación, dando un paso más allá, con la propuesta de: ***Educación para la interioridad como desafío educativo***. Bajo este título, queremos mostrar, que las diversas pedagogías actuales, así como el diálogo interreligioso, son hoy una necesidad, no resuelta y limitada, que deberá ser superada, por el desarrollo, de un nuevo paradigma educativo, holístico, donde la espiritualidad, a través de la *educación para la interioridad*, de respuesta a las necesidades de los ciudadanos del recién estrenado siglo XXI. Esta *educación para la interioridad*, la consideramos no solo necesaria, sino como desafío educativo en general y de forma particular, un reto aún mayor en los niveles de enseñanza obligatoria, sobre todo en los más bajos del sistema educativo, para ir progresivamente avanzando hasta los niveles superiores de educación.

El origen de la presente investigación, es la inquietud, que viene motivada por la vivencia personal y profesional en esta sociedad, cada vez más compleja, multiforme, y *crossover*, que describiremos. En todos los ámbitos socioculturales de la sociedad actual, confluyen diversas identidades sociopolíticas, lingüísticas, religiosas y

culturales, que debemos conocer y analizar en profundidad, para desde ese conocimiento, posibilitemos las respuestas a sus demandas. Ofertando a su vez, una propuesta más allá de la cosmovisión dominante.

En el transcurso de los últimos años hemos ido tomando conciencia de las necesidades y de las nuevas competencias que como profesional de la educación, demanda nuestra sociedad, sobre todo tras el fuerte impacto que supuso en el fatídico atentado del 11 de septiembre, el año 2001, (así como los posteriores ocurridos en Madrid y en Londres), que dieron lugar a la brutal toma de conciencia, de vivir en la “sociedad del riesgo mundial” (Beck, 2007), y que provocaron cambios políticos, económicos, y sobre todo resituaron, en lugar prioritario el tema religioso; tanto en enclaves que iban del ámbito internacional al más cotidiano, así mismo por ser un año clave y significativo en la percepción de las “otras culturas y cosmovisiones”, que marca un antes y un después. La emergencia de nuevos paradigmas, que nos han ido llevando a un nuevo tiempo de síntesis superior, fruto del análisis y superación de formas propias del pasado y del presente (Melloni, 2009), así como por otro lado el influjo de los movimientos migratorios, o el impacto de la llamada “globalización” en nuestra sociedad, una obsolescencia de los sistemas políticos, económicos y educativos, que ponen de relieve, a nuestro criterio, la pertinencia y necesidad de un análisis del marco social, económico, cultural, educativo y religioso de la sociedad en general, de la española y de la murciana en concreto. Para poder ofertar, un proyecto educativo basado en un aspecto constitutivo del ser humano, como es la espiritualidad, y en el que creemos, que educando a las futuras generaciones, podremos contribuir al cambio educativo, potenciando, por ende en personas del futuro, un poder de transformación social, tan necesario en la que todos y más lo profesionales de la educación debemos apoyar.

Cualquier modelo de sociedad necesita, a nuestro entender, si desea integrar y garantizar el pluralismo presente en ella, un proceso de encuentro, de reconocimiento y especialmente un proceso de diálogo, para poder reconocer y aceptar la alteridad, descubriendo así las posibilidades y la riqueza que conlleva el pluralismo y la diversidad. Más allá del proceso, difícil pero inevitable, encaminado al diálogo interreligioso e intercultural, y a la *educación para la interioridad*, pueden estudiarse los procedimientos, actitudes y las experiencias que lo favorezcan. Esta capacidad dialogal con uno mismo y con los demás, se aprende y se practica en la vida cotidiana, se refleja en la vida social, se decide en la vida política, se manifiesta en la convivencia, en las dimensiones relacionales, vitales de las personas y tiene como

fruto el encuentro interreligioso e intercultural, en el desarrollo de la espiritualidad, un lugar del encuentro inter, intrapersonal y social.

El desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner 1983), y en concreto el de la inteligencia espiritual (Zohar & Marshall, 2001; Torralba, 2010), han contribuido de forma significativa a la educación. Las inteligencias múltiples, la perspectiva de la pedagogía de la alteridad, el resurgir de la espiritualidad, y sus consecuencias, nos han abierto nuevos cauces por los que investigar y sobretodo, como posible marco pedagógico de nuestra tesis y para las propuestas que de ella se deriven. Queremos partir del conocimiento de la sociedad en general, de la realidad concreta en España, y de la murciana, en el espacio de los últimos años, mostrando cómo los nuevos acontecimientos vividos en ella, confluyen diversas identidades sociales, étnicas, políticas, religiosas- espirituales y lingüísticas, lo que pone de relieve la consistencia, la pertinencia y la urgencia de nuestra investigación. En esta tesis doctoral, se recogen aquellos aspectos más importantes para la realización del estudio, teniendo en cuenta la relación de todos los factores que tienen lugar dentro de las competencias de las instituciones y centros educativos, de los docentes o profesionales en los que basamos nuestro análisis y estudio, entendido desde una óptica diferente a las ya realizadas con anterioridad, así como aquellas experiencias de las que vamos teniendo constancia.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: LA EDUCACIÓN HOY

Nuestro trabajo pretende analizar los indicios de cambios que vamos percibiendo en nuestra esfera social y educativa, para poder interpretar aquellos factores que favorecen la emergencia de unas necesidades en un ámbito de la educación. La emergencia de determinadas teorías, tendencias, y otras variables se van desarrollando y determinando un impacto educativo que está formulando un ámbito innovador que detectamos en algunas propuestas denominadas *educación para la interioridad*. Detectar los cambios, las innovaciones en el entorno educativo, nos orienta en nuestra propuesta educativa, con la finalidad de realizar una propuesta de mejorarla en el ámbito concreto de la educación.

Esta fundamentación se basa en los profundos cambios que se han producido en las últimas décadas debidos a los procesos de la globalización, o mundialización, así como a la progresiva incorporación de inmigrantes, las crisis económicas y de forma muy especial la del 2006, los movimientos ciudadanos...El impacto, como ya hemos mencionado, producido por los atentados terroristas del 11 de septiembre de 2001 en Manhattan, los de Madrid (2004), Londres (2005), o lamentablemente los más actuales, los de París (2015). Han puesto de manifiesto la imagen más funesta de la religión y la fuerza del fundamentalismo terrorista, en concreto del Islam, que desgraciadamente vuelve a estar de actualidad con el Estado Islámico y sus manifestaciones en diversos países, o la cuestión entre Israel y Palestina, entre otros conflictos. Pese a las muestras de la solidaridad, o la búsqueda, refugio en la religión, o a la emergencia de una conciencia planetaria inclusiva y espiritual, es evidente que los acontecimientos históricos que vamos viviendo, han puesto de relieve la confrontación de las diversas ideologías y de los distintos universos simbólicos, muchas veces desconocidos, que se desarrollan con mayor fuerza en las sociedades occidentales y en otras sociedades emergentes. También la sociedad española, se está abriendo a un ritmo acelerado a las demandas y desafíos propios del siglo XXI, tras la progresiva incorporación de los inmigrantes denominados "*extracomunitarios*" y la irrupción del turismo, en las décadas de bonanza de nuestro país; los cambios sociopolíticos, económicos, provocados por la crisis de la primera década del 2000: la caída del estado del bienestar, la pérdida de derechos laborales, sociales, educativos, sanitarios, de justicia, la corrupción, los fraudes, la irrupción de nuevas forma políticas... la violencia en todas sus manifestaciones: guerras, de género, interreligiosas...ponen de manifiesto el cambio de época, de paradigma/as socioculturales y educativo, así como la pluralidad que vive nuestra sociedad.

Nuevos retos y desafíos a la sociedad plural, cada vez más mestiza donde la educación habrá de estar preparada para llegar de verdad a instalarse en la realidad concreta, para formar a los ciudadanos en este momento histórico, trascendiendo su entorno más cercano, para ir a un nuevo modelo más holístico, más humano, más planetario. Es precisamente en este tiempo, el que vive la sociedad europea, la española y más en concreto la murciana, con un crecimiento cuantitativo y cualitativo del pluralismo cultural y religioso, y de las consecuencias que de ello se derivan, tanto en la cotidianidad, como en una visión más amplia, de futuro inmediato; la que nos mueve a realizar una investigación e indagación en los diversos ámbitos en los que inciden. Hablar en este contexto de pedagogías, de diálogo interreligioso, de *educación para la interioridad*, es un reto, una novedad. Es algo que está creciendo, construyéndose en este momento.

¿Por qué trabajar la educación para la interioridad desde los niveles más bajos del sistema educativo, hasta los superiores? Si aplicamos conceptos esenciales del *coolhunting*, o el arte y la ciencia de descifrar tendencias (Gil Mártil, 2009), podríamos hablar claramente de novedad, tendencia y moda de la *educación para la interioridad*. Así, la novedad la seguimos encontrando en las tradiciones religiosas y filosóficas que desde hace siglos son, portadoras de preocupaciones antropológicas irrenunciables, de preguntas significativas por el sentido y el sinsentido de la vida, de la muerte, de experiencias límite y de propuestas alternativas de vida, no mediadas por la razón calculadora. Constituyen a su vez, hoy también lugares privilegiados de apertura a los mundos inexplorados de la transcendencia, la espiritualidad, la experiencia del misterio y la vivencia de lo sagrado, sin que ello suponga caer en sacralizaciones, ni implique la aceptación de un credo concreto. Más allá de nuestras creencias o increencias, no podemos renunciar a en ese caudal de sabiduría. La renuncia supondría un empobrecimiento cultural (Tamayo, 2002) y es aquí donde la sociedad percibe un ámbito diferente, en una concepción más abierta, no siempre ligada al hecho religioso, (Corbí, 2007). Convencidos de que estamos obligados a asumir, el desafío de nuestro momento histórico, percibimos ese segundo elemento que es la *tendencia*.

Existe una disposición dentro de los diversos campos del saber, que se hacen “adeptos” a una forma distinta de entender la espiritualidad, así la psicología, la pedagogía transpersonal y la educación holística, están poniendo de relieve la necesidad de un cambio más acorde con lo que algunos perciben como excentricidad, lo que nos llevaría al tercer elemento propio del *coolhunting*, es decir aquello que el grupo mayoría considera como necesario, por lo que pasaría a ser una *moda*, algo que

percibimos en nuestro análisis y que creemos debe ser una práctica normal y organizada dentro de la educación.

Somos conscientes de la fragmentación, de la desorientación, ambigüedad y complejidad del tema, ahora bien, ello no, nos impide realizar diversos análisis, elaborar y reorientar formas y prácticas, e incluso llevar algunas de ellas a pruebas concretas. Sabemos que tiempos nuevos, requieren “lenguajes nuevos”, con todos los inconvenientes y peligros que ello conlleva. Necesitamos de una nueva forma de “sabiduría” que nos ayude a construir, no a renunciar, sino a armonizar toda la diversidad presente en nuestras manifestaciones socioculturales, político económicas, religiosas, et. Conocer el sentido de la enseñanza, en el escenario actual de intercambios sociopolíticos, culturales, religiosos... constituye siempre un debate abierto, complejo y controvertido. Un camino en permanente debate y discusión, un lugar transitado por todos y conocido realmente por muy pocos: el sentido de la escuela en la era del conocimiento, en la era digital, no es siempre fácil, pero hemos de ir más allá, Maturana decía: “Si la actividad educativa cae en lo instructivo, queda negado lo más fundamental de lo educativo, como lo es la propia convivencia humana, única dinámica que hace posible que las personas tengan presencia”. (Maturana, 2007, p.8), y en eso debemos trabajar los docentes.

Vivimos un tiempo de *kairós*, un tiempo para cambios posibles, que plantean los ineludibles retos a: los sistemas educativos, a las escuelas, a la psicopedagógica, al currículum, a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por supuesto, a los profesionales de la educación, pues el motor central de las aulas siguen siendo los buenos profesionales, encargados de dar testimonio, en cada circunstancia particular, del valor humano del ser y conocer. Las reformas globales sin sentido parcial, ya no son suficientes. Para Pérez Gómez, (2012) la escuela hoy menos que nunca, no puede eludir, su función educativa, entendiendo por educación el proceso por el cual ofrecemos la oportunidad a cada individuo de forma aislada y/o cooperativa de cuestionar el valor antropológico de los influjos que ha recibido en el proceso de socialización. Es decir, la oportunidad de conocer y cuestionar el origen, el valor y el sentido de los significados, de los símbolos, que forman sus condicionamientos a la hora de pensar, sentir, actuar y ser.

La educación trasciende los límites de la propia cultura de la comunidad, que rodea la existencia de cada individuo, para poder acceder a los significados y las simbologías de las culturas más cercanas y distantes en el espacio y en el tiempo. Aceptando y

reconociendo, el carácter contingente de los significados y símbolos construidos por la Humanidad. “No se nace individuo se llega a serlo, superando el desorden de los apetitos, la mezquindad del interés privado y la tiranía de los apriorismos” (Finkielkraut, 1993, p.56). Desde la perspectiva educativa el sujeto humano, no es un individuo en construcción, sino un sujeto que se construye. Un sujeto que se construye desarrollando todas y cada una de las dimensiones humanas. Educar, es provocar el crecimiento de ciudadanos críticos y autónomos capaces de construir un proyecto de vida personal. Vivir, interpretar, reproducir y recrear la cultura en la escuela, más que aprenderla académicamente, requiere la misma amplitud y flexibilidad que la vida, es decir, concebir el aula y el centro escolar como un fórum abierto y democrático de debate (Pérez Gómez, 1998).

El fenómeno espiritual es un estado de conciencia, un modo de vivir la relación con el otro, los otros, y que para Maturana (2002), son experiencias de pertenencia a la comunidad en un ámbito más amplio que la realización personal. Por tanto el sentido educativo de la escuela, no es solo buscar el éxito académico sino sobre todo el éxito vital. Por eso es necesario y posible, el cambio de paradigma educativo, siempre que éste sea acompañado por las aportaciones de otros componentes sociopolíticos, culturales, religiosos..., es decir, otros ámbitos, como en nuestro caso la pedagogía, deberá aportar, nuevas formas prácticas, que hagan posible este desafío que se nos presenta y al que pretendemos contribuir a través de la *educación para la interioridad*.

Ahora bien, entendemos que en nuestra realidad educativa nos encontramos con dos paradigmas vigentes, que siguen patentes en la mayoría de los sistemas educativos occidentales. Estos se desarrollaron en el seno de dos concepciones antagónicas de la educación básica: la que se caracteriza como economicista, utilitarista y tecnocrática que ha llegado a ser hegemónica en la mayoría de los sistemas educativos occidentales y la concepción ética-crítica, personalista y democrática, que tuvo un desarrollo brillante en los movimientos de las Escuelas Nuevas y que permanece en los sistemas educativos, como una instancia crítica y alternativa.

En cada uno de estos paradigmas, de estas dos teorías, confluyen numerosos elementos ideológicos, filosóficos, científicos, religiosos, espirituales, políticos y tecnológicos. Algunos de ellos son comunes y otros antagónicos. Los podemos encontrar y conviven en la educación actual, intentando imponerse; Dos formas vivas en un mismo ámbito: el paradigma economicista y por otro el paradigma ético-crítico.

El primer modelo, el paradigma economicista, mercantilista, proviene de la gran influencia que tuvieron en la educación, el utilitarismo economicista y el *management* científico de la productividad de Taylor a través de F. Bobiitt, el fordismo, el toyotismo, el positivismo filosófico y científico, la psicología conductista y la psicometría inspirada en ella, además de la concepción de la sociología funcionalista a través de Ralph Tyler, Skinner y otros, así como de los planteamientos más recientes del capitalismo neoliberal y de la alianza para la modernización conservadora que describe y denuncia M. Apple (2002). Esta concepción como recordamos, parte de varios supuestos, como por ejemplo el del sometimiento de los educandos a los currículos, al principio de autoridad y de gobierno de los centros, en una concepción claramente “empresarial”, con un uso predominante de la razón tecnológica, (Sarramona, 2003), en la que, se ejercen relaciones basadas en el poder jerárquico y de autoridad legalmente reconocida. Así mismo, la concepción del alumnado como “recipientes vacíos”, que los docentes han de llenar, con una clara acción propedéutica, en aras a la especialización de los futuros profesionales, donde la competitividad y la meritocracia está claramente definida con intencionalidad selectiva y clasificadora. La socialización educativa, en este modelo, es acrítica y adaptativa a la sociedad y culturas vigentes, primando el respeto a la autoridad y obediencia sumisa. Estamos ante la reproducción de la cultura, la sociedad, las creencias, que los grupos mayoritarios de la alianza neoliberal, neoconservadores, clase media directiva y profesional, además de ciertas concepciones de iglesias conservadoras, intentan organizar para la consecución de sus fines en todos los ámbitos. En este modelo podemos encontrar las diversas acciones y propuestas de centros financieros como el llamado “*Consenso de Washington*”, la Organización Mundial del Comercio, o el Mercado Mundial de la Educación, tal como nos lo muestran investigadores y periodistas como Hans Peter Martin & Herald Schumann (1998), Gerard de Selys (1999); Pablo Gentil (1999), J.F. María Serrano (2001), o los trabajos de Nico Hirtt (2002), entre otros muchos.

En el otro polo y en enfrentamiento con el mismo, nos encontramos con el paradigma ético- crítico, personalista y democrático. Este parte de los siguientes supuestos, en primer lugar, de la primacía absoluta de los educandos, y de sus diferencias, sobre los currículos y los principios organizativos, ya que supone que los currículos deben estar al servicio de los educandos, al igual que las variables organizativas de convivencia, de forma que se les garantice el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la equidad y a la participación; en segundo lugar, las relaciones entre educandos y educadores, deben ser democráticas, recíprocas,

multidireccionales y horizontales. Se parte de la concepción de los educandos como agentes activos y protagonistas de su propia educación, en interrelación con los otros agentes educativos presentes en la comunidad educativa. El paradigma ético- crítico supone que la educación debe estar orientada al auto-despliegue de todas las potencialidades de conocimiento y acción del alumnado, como individuos psicofísicos singulares e irrepetibles, por una parte, y por otra, como individuos sociales y ciudadanos. Este modelo, utilizará la evaluación de forma no competitiva, ni selectiva, ni clasificadora, sino orientada al valor positivo de las diferencias, de forma que el diagnóstico de las dificultades o problemas presentes, tanto en los aprendizajes como en la convivencia, se vayan resolviendo, mejorando y eliminando a través de la toma de conciencia de los mismos, la resolución pacífica y demás estrategias propias de este modelo. Por otro lado, es un eje principal, su concepción del proceso de socialización como crítico, liberador y democrático, que pretende, la reconstrucción crítica y democrática de la sociedad y la cultura vigente, así como la construcción de un orden mundial económico, cultural, religioso, político-jurídico justo, solidario y democrático.

Si bien este modelo no ha logrado ser hegemónico, como su opuesto, sí que tiene una gran influencia en los sistemas educativos de nuestro entorno cultural. La preocupación por la equidad, la justicia, la calidad que vemos en las reformas educativas de los últimos años, provienen principalmente de este paradigma y de la influencia de autores como Dewey, Freire, Appel, Giroux, Tadeo da Silva, Moreiras, Gimeno Sacristán y otros muchos. (Domínguez Rodríguez, 2011). Es un intento de eliminar el darwinismo escolar, social, cultural, étnico y religioso, como uno de los nuevos retos de nuestra sociedad contemporánea. Es ahí, donde surge “el otro”, el “diferente “y por tanto “la alteridad”, una demanda de nuevas respuestas desde todos los ámbitos: culturales, espirituales y sociales, y en especial desde la ética, lo que nos lleva de lleno al plano de la pedagogía, en el ámbito escolar y curricular.

No podemos olvidar que la relación de alteridad se circunscribe en el plano ontológico, social, ético, educativo y espiritual, de esta forma podemos considerar la articulación de una pedagogía de la ética que tiene como ejes los conceptos de: responsabilidad y alteridad como básicos; puesto que ambos conjugan y responden desde la educación a su esencia partir de la comprensión recíproca y el darnos al otro como fundamento de los social. (Vila Merino, 2004), en este proyecto intercultural e interreligioso que denominamos humanidad.

Las Pedagogías contemporáneas.

Hablar de educación en nuestra sociedad contemporánea, es poner de manifiesto la diversidad de conceptos que la configuran, en un marco calidoscópico y fragmentado, producido por las crisis sociopolíticas y culturales, que a su vez provocan una desorientación en general, donde nos movemos en los polos de la *sociedad líquida*, que afirma Zygmunt Bauman en el 2007, hasta no creer en ella, como Victoria Camps afirmaba en el 2008; además tenemos una nueva confluencia, en la que los referentes de las pedagogías actuales, ya no solo se fundamentan en pensadores, referentes como antaño, sino que entran de lleno, los *mass media* a través sobretodo de Internet y de las Redes Sociales, en este caso las educativas, en las que se generan complicidades y compromisos. Son redes que comparten una identidad pedagógica y que a su vez se diluyen en el colectivo educativo y su entorno (Carbonell, 2015). Así nos encontramos hoy, con la presencia de pedagogías alternativas, sistémicas, lentas, no directivas, positivas, inclusivas, propias de las inteligencias múltiples, de trabajo cooperativo, por proyectos, el aprendizaje-servicio etc., de las que podemos encontrar miles de páginas web, intercambios, con colaboraciones, recursos y materiales publicados al alcance de todos. Vivimos en una época de pedagogías híbridas, en las que todas, de una u otra forma, se nutren de otros campos del saber en una interdisciplinariedad, que traspasa los límites de la escuela, dando justificación también desde ellas, a la formación continua y para la vida, que sin duda está presente en la mayoría de las pedagogías del este siglo.

Ponemos de manifiesto que existen diferentes discursos pedagógicos, que están surgiendo y que todavía no se han cristalizado en una propuesta vertebrada y con aceptación por parte de los profesionales de la educación, pero no por ello, deja de estar presente en el mundo educativo y escolar, como es nuestro tema sobre la *educación para la interioridad*.

Nos movemos en tiempos difíciles donde los conceptos, las palabras no siempre comparten el mismo significado y por ello se hace necesaria una delimitación conceptual en aras de un concepto compartido, desde las diversas áreas de conocimiento que se interrelacionan en nuestra tesis: la filosofía, la pedagogía, la antropología, la teología, la sociología, la educación social, etc. Definir los conceptos base en un intento de romper los límites, en una exploración del marco teórico, conceptual que nos lleve más allá de relativismos y /o dogmatismos, es decir, nos acerque a al dinamismo propio del lenguaje vivo, propio de nuestro trabajo. Para ello

procedemos a definir los conceptos que van a ser claves en nuestra tesis, así la educación inclusiva, educación intercultural, la pedagogía de la alteridad, diálogo interreligioso, pedagogías sistémicas, y en concreto de las diversas inteligencias y la espiritualidad- interioridad, la pedagogía transpersonal, etc., aquellas que de diversas formas afectan a nuestra investigación, como pilares fundamentales de este marco teórico que pasamos a desarrollar.

1. Educación Inclusiva.

Veamos en primer lugar las denominadas pedagogías de inclusión. *La Educación Inclusiva* desde su origen hasta nuestros días, bebe de distintas fuentes, en el transcurso de la segregación a la inclusión, así por un lado, podemos encontrarnos con los postulados más integradores de la Educación Especial, que ha pasado por diferentes fases, desde el más puro abandono y marginación, en que es ser humano era considerado imperfecto y no digno de cualquier participación y relación social, en todos sus ámbitos; posteriormente se crearon centros asistenciales de educación especial, con un discurso en su mayoría asistencialista, donde se atiende “por separado” a las personas con discapacidad. La integración los centros educativos ordinarios, es en sí un motivo de debate, dado que suele ser más física que real, con un claro marcaje en las diferencias y no en las necesidades; un modelo de compensación, que hace lo posible por “normalizar” al alumnado, ajustándolo al máximo al modelo dominante, si bien podemos apreciar un cambio en la cultural docente, que está posibilitando la inclusión escolar, del alumnado con capacidades diversas.

La filosofía paidocéntrica del movimiento conocido como Escuela Nueva, resalta el respeto a los ritmos de la infancia, a sus necesidades física, psíquicas, y lúdicas, ya que sus principios, pretenden como sabemos a través de la cooperación y la ayuda mutua, garantizar que los niños/as vivan y crezcan felices. Decroly, Montessori, Freinet o Itard, recogieron en sus teorías experiencias acumuladas con alumnado con discapacidad, trasladado buena parte de su saber a la educación ordinaria. Otros movimientos como el de la *Escuela de Barbiana* (Milani, 1970), proponen eliminar los obstáculos de orden socioeconómico que limitan la igualdad. Por otro lado, el modelo de origen anglosajón, pretendía ya en la década de los noventa del siglo pasado, reordenar las diversas instituciones educativas, con la finalidad de dar respuesta a todos los educandos, esto conlleva, para este movimiento pedagógico, hacer frente al

modelo de integración que enfatiza la dimensión individual de los problemas y de las soluciones, proponiendo un compromiso social que cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar el acceso a una educación de calidad. (Gairín, 2001). A ello ha ayudado en los últimos décadas del siglo XX, algunos logros educativos como son el principio de normalización, el de igualdad de oportunidades, o algunos conceptos que han tenido gran repercusión en este ámbito como el de “alumnos con necesidades educativas especiales” que fue acuñado en el *Informe Warnock* (1981), para definir a los alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hacían necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas. En este sentido se han ido dando pasos para desarrollar la capacidad de los educadores, con el fin de cuestionar ideas profundamente arraigadas acerca del déficit de la “diferencia”, que definían a ciertos tipos de estudiantes como “carentes de algo”. Esto originó un amplio campo conceptual, así educación integradora, educación para todos, atención a la diversidad o educación inclusiva son muchos de los términos que pretendían mantener la idea común de responder a las necesidades de todos los alumnos, con independencia de su naturaleza o de su grado de necesidad. Otros pasos fueron, la *Ley de la Integración Social del Minusválido* (1982) y la reforma de la *Ley Educativa en España* de 1990, se mueve en esta dirección.

La *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994) supuso un antes y un después, al fijar un marco de acción en el que los centros educativos deben acoger sin discriminación, facilitando la acogida, la construcción de una sociedad integradora y conseguir la educación para todas y todos. Si bien esta declaración se quedó a medias, dado que no precisó las medidas y reformas necesarias para que el aula ordinaria se haga más inclusiva. El documento titulado: *Una educación para todos* (UNESCO, 2000) manifestaba la urgencia de esta reforma, en la que convivan y aprendan alumnos con diferencias, es decir, sabiendo que cada persona es una combinación muy diversa de rasgos físicos, psicológicos, sociales, culturales, religiosos... todos diferentes, pero todos igual de válidos y con los mismos derechos y obligaciones. Ya que toda orientación inclusiva deberá disminuir todas las barreras al aprendizaje y a la participación, independientemente de quién las experimente y dónde se encuentren, bien sean culturales, religiosas, políticas o de práctica educativa. La diversidad es considerada para este enfoque, un rico recurso en el proceso de enseñanza- aprendizaje. (Ainscow, 2001).

Susan Stainback (2001), especialista en estudios de la Discapacidad y de la Investigación Educativa de la Universidad de Virginia en Charlottesville (USA), define

la educación inclusiva, como el proceso por el que se le ofrece al todo el alumnado, sin distinción la oportunidad de pertenecer a un aula ordinaria, donde aprender de todos sus componentes y junto a ellos así como de la vida cotidiana del centro y de su comunidad educativa. Con un mismo currículo común, con una educación en los valores de justicia, libertad, solidaridad y cooperación.

Diversas declaraciones, foros e instituciones gubernamentales y educativas han ido en las últimas décadas haciendo un esfuerzo y compromiso por conseguir una escuela no excluyente, así desde la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948, arts.1, y 26), también el artículo 23 de la *Convención sobre los Derechos de la Infancia* (1989), la *Conferencia Mundial de la Educación para todos* de Jomtien (Tailandia 1990), la UNESCO, en el *Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (1996); *Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos* (2000) y otros informes como *Un desafío una visión* (2003), o sobre la *Educación Inclusiva* (2004); así mismo la *Organización de Estados Iberoamericanos* (OEI), en la *IX Conferencia Iberoamericana de Educación* (1999), la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OECD) con su informe: *Proceedings. Implementing Inclusive Education* (1997), o el publicado en 2007, por ejemplo, la *Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa* (OECD), afirmaba en su informe: *No More Failures: Ten steps to Equity in Education*, que el excluir a ciertas personas de una educación de calidad, tiene altos costes sociales y económicos, o los estudios del Banco Mundial en el 2006 sobre estudio de casos en Educación Inclusiva en ALC, a partir del cual formuló un diagnóstico y los desafíos para el futuro; o las *Actuaciones de Éxito en Escuelas Europeas*, publicada por el Ministerio de Educación (2011); así como los diferentes foros promovidos por la *Fundación Santa María : La educación intercultural. Discursos y prácticas*, (2005); *Educación, valores y ciudadanía, metas educativas 2021*, (2012) o entre otros, *Claves de la integración de los inmigrantes en España*, (2013) , que entre otros han ido dando pasos en la promoción de una visión amplia de la educación, tratando de hacer de ella, un instrumento de universalización, equidad, mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, situando a la educación en el centro del desarrollo social, económico y político, como referente universal a través del subrayado de las ideas fuerza en las que se basan.

Estás ideas fuerza son grosso modo, entre otras las siguientes: la atención a la diversidad ligada a los procesos de escolarización y democracia; la práctica educativa y social como instrumento de eliminación de estereotipos, el reconocimiento de las

diferencias, la igualdad de oportunidades ante el aprendizaje y el acceso al conocimiento, así como ante el trabajo, la libertad y movilidad de las personas y grupos, gracias a un amplio diálogo cultural y religioso que contribuya a superar el relativismo y haga posible la escuela inclusiva. (Gairín, 2001). Las ideas base de la educación inclusiva, son un intento de ir más allá de los límites de la escuela actual, en cuanto a la sociedad y cultura de la individualización, a la concepción política de la globalización, a la distribución del conocimiento, así como a los obstáculos estructurales de la propia escuela y la naturaleza pedagógica que imponen los sistemas educativos occidentales en general, es un cambio de la pedagogía, que deberá adaptarse y centrarse en el alumnado y en su calidad de vida.

La educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que rechaza y desafía las prácticas, las políticas y culturas educativas que de una u otra forma generan exclusión. Su metodología se ha ido desarrollando en las diversas prácticas, orientada como un proceso de aprender a aprender de las diferencias. Si bien ello conlleva que los alumnos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales, religiosas, culturales, e incluso para aquellos que presentan alguna discapacidad tal como afirman autores de la relevancia de Ainscow, Jordán, Duk, Stainback & Jackson, Arnaiz Sánchez, Echeita, Moriña, Sánchez Palomino, Ortiz, Lobato y Verdugo, entre otros muchos.

Todos los teóricos de la pedagogía inclusiva, van más allá de la educación especial, en una superación del concepto de integración, hacia un concepto más amplio que permita superar cualquier discriminación y exclusión, lo que implica el reconocimiento positivo de las diferencias, y que llevará a cambios en el currículo, la organización escolar, la pedagogía y sobretodo el pensamiento educativo sobre el alumnado y el profesorado, así encontramos en los trabajos de Andy Hargreves (2005) los indicadores que marcan la calidad: profesorado y alumnado, en una unión de esfuerzos por satisfacer las necesidades del alumnado con discapacidad con pleno derecho.

2. Educación intercultural.

Los discursos pedagógicos de inclusión, pues se dirigen a otras diferencias propias de *la interculturalidad*; así mismo nos encontramos con las experiencias de participación democrática e implicación de toda la comunidad educativa; los de la enseñanza cooperativa y de la ayuda mutua entre iguales y diferentes; otros discursos

nos ponen de manifiesto, la investigación-acción colaborativa, y otros que ponen de relieve la importancia de estos discursos pedagógicos existe en nuestra sociedad, si bien el término y lo que conlleva no es nuevo, pues ya Comenius (1986), en su *Didáctica Magna*, publicada en 1769, hablaba del concepto de inclusión universal.

Los años sesenta y setenta del siglo pasado fueron convulsos, sociopolíticamente agitados y de forma muy especial en la educación, donde las denominadas pedagogías críticas fueron el referente conceptual de un amplio abanico en el podemos incluir todos aquellos pensadores y escritores, que intervinieron con su obra en el análisis y cambio social de la época, en contra de los llamado reproduccionistas, surgieron los comprometidos en la crítica social, fundamentando al sujeto como agente de transformación y cambio social, referentes con Freire, Habermas, Gramsci, etc., e incluso autores del cristianismo radical, emparentados con la denominada teología de la liberación. Realizaron propuestas hoy sólidas y reconocidas de educación popular y liberadora. Poniendo de relieve la dialéctica entre sujeto y objeto, naturaleza y conciencia, entre teoría y práctica. Un modelo que comenzaba a buscar el desmonte de los opuestos, en aras a una complementariedad entre formación humanista: científica, técnica, profesional, sin perder los deseos y las utopías, para transformar la sociedad. Como resalta la profesora Mary Nash: "la pedagogía del multiculturalismo no se limita ni mucho menos al ámbito de la escuela, sino que implica a toda la sociedad en su conjunto, en una dinámica general relacionada con la justicia social, el desarrollo de la ciudadanía, la democracia participativa y la eliminación del sexismo". (1999, p.15)

Una tendencia que fundamenta nuestra propuesta de *educación para la interioridad*, es que las personas se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Los pensamientos de Freire, siguen marcando el camino de muchas propuestas actuales, como bien sabemos desde la alfabetización de adultos, a experiencias de participación democrática, a actividades de carácter dialógico, tanto en la escuela como fuera de ellos. Jürgen Habermas con su *Teoría de la Acción Comunicativa* (1988), supone la contemplación de la sociedad como mundo de vida, desde dos esferas, la privada como pública, como sistema administrativo y económico, donde se va a desarrollar todas las estructuras de relaciones, intercambio, poder...si bien estos cuatro ámbitos, no impiden la intervención de la persona-sujeto, muy al contrario, es la acción comunicativa y a través de ella, como el ser colectivo, conseguirá la transformación social, mediante el acto comunicador, el diálogo que incorpora la pregunta, la reflexión, la crítica, el consenso y el disenso, se va fraguando según este sociólogo-filósofo alemán, la competencia comunicativa, la comprensión personal de la vida, del cosmos

y también de la conciencia crítica, condiciones según él, para la emancipación individual y colectiva. Es en este miembro de la segunda generación de la llamada *Escuela de Frankfurt*, donde enmarca la *Teoría Crítica de la Enseñanza* (1988) de Car & Kemmis. Uno de los aspectos que podemos destacar es la investigación- acción-participativa, la cual como sabemos es una acción autorreflexiva, que los participantes ponen en marcha, para mejorar situaciones sociales, con la finalidad de entenderlas y mejorarlas. No podemos olvidar que para estos pedagogos, Car, Kemmis, Elliot, etc., no existe la neutralidad en ningún proceso, ya que todo proceso educativo está cargado de valores, aspecto que volveremos a retomar más avanzado nuestro discurso. Es de destacar la influencia del sociólogo Michael Apple en la denuncia del reproducionismo que suponen los diseños y pensamientos curriculares, las políticas de determinadas líneas, que favorecen a su vez la privatización y la comercialización de la escuela, en un claro marcaje neoliberal, donde todo es economía, dando un antídoto a través de la participación de la comunidad, la cooperación, la inclusión y la búsqueda del bien común, como elementos del movimiento de escuelas democráticas (Appel 1997, Feito y López Ruiz, 2008).

Debemos empezar a definirnos como ciudadanos críticos cuyos saberes y acciones colectivas presupongan unas visiones específicas de la vida pública, la comunidad y la responsabilidad moral, y no como marginales, figuras de vanguardia, profesionales académicos que actúan en solitario (Giroux , 2005). Recogemos de esta pedagogía crítica la aportación de Paul Willis (1998), en concreto la manifestación del potencial creativo de las personas, cuando se involucran en experiencias no impuestas desde “arriba”, que se construyen desde los propios intereses, en espacios de autonomía, aspectos que recogeremos posteriormente. Por último señalar la afirmación de Peter McLaren recogida por Martínez Bonafé (2013), de no renunciar a:

La práctica de crítica y a la crítica de la práctica hegemónica, la pedagogía de las preguntas sobre quiénes somos y cómo se moldean las lentes capitalistas con las que interpretamos el mundo, la pedagogía que humaniza las relaciones en el aula desde el compromiso con la justicia social, esa pedagogía, es una pedagogía revolucionaria crítica. (Martínez Bonafé, 2013, p.216).

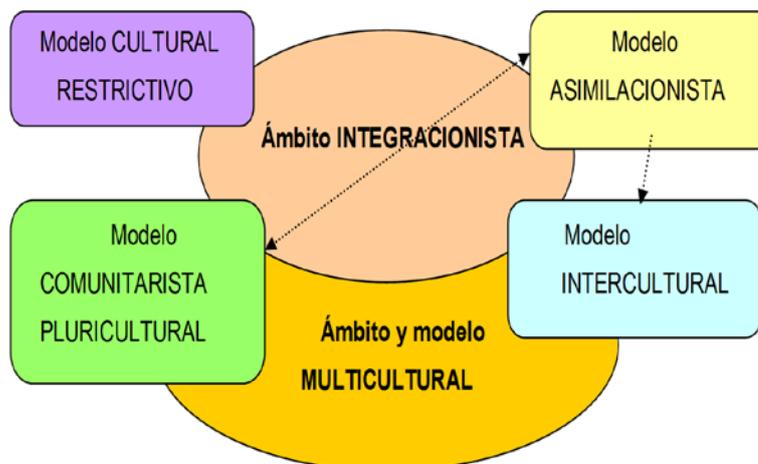
Lamentando el citado autor, el olvido de la lucha de clases, del racismo y del sexismo, por parte del discurso postmoderno, de diversos discursos culturales, así como de las propias universidades donde este olvido es injustificable, impidiendo una combinación equilibrada entre lenguaje crítico y el lenguaje de la posibilidad. Mientras el primero

analiza las estructuras de poder, los intereses, que provocan situaciones de injusticia, sufrimiento y desigualdad, el segundo, abren camino a la mediación, a la emancipación y a las experiencias alternativas. Las pedagogías críticas pusieron de relieve el multiculturalismo y el feminismo.

A continuación esbozamos aspectos relativos a la *Educación Intercultural*, la cual, tiene una amplia trayectoria en el mundo educativo. Ahora bien, dado el ambiente de “travestismo discursivo”, ya apuntado (Duschatzky & Skliar, 2000; Skliar & Larrosa, 2009), hemos de comenzar por tratar de definir qué entendemos por interculturalidad, en el ámbito educativo y escolar. Para ello, nos vemos en la necesidad de poner de relieve algunas de las características de los diversos enfoques o modelos que se dan en la concepción intercultural, para poder resituarnos en ella. Según las aportaciones de Garreta (2004, pp.463-480), en un análisis del modelo que presenta Tarrow (1990), existen varias etapas por las que evoluciona la sociedad hasta llegar a perspectivas de corte intercultural. En primer lugar, suelen darse enfoques mono culturales de tipo asimilacionista; en segundo lugar los modelos integracionistas, que ponen su acento en las medidas compensatorias, posteriormente, nos encontramos con la etapa caracterizada por el reconocimiento de un cierto pluralismo cultural (lenguas y culturas minoritarias), pero con cierta distancia, en relación con la cultura de acogida o dominante; una cuarta fase, incluiría ya un modelo de educación de tipo multicultural donde se reconoce el pluralismo, desde y hacia la minoría o minorías, como de igual forma a la mayoritaria. Por último, la etapa a un modelo o enfoque de educación intercultural que afectaría a todos los miembros de la sociedad, no sólo desde la el reconocimiento de la diversidad, de la pluralidad, sino, también desde la intencionalidad de intervención activa en pro del enriquecimiento mutuo, a través de la fusión de valores compartidos, de la interacción y el diálogo, etc. En estos enfoques o modelos no sólo se mezclan las fases socio-políticas del tratamiento de la diversidad, como resultado de las tradiciones ideológicas, culturales, religiosas y políticas de determinados países y ámbitos culturales, sino también se entremezclan las propias fases sociales en su evolución.

Así lo podemos apreciar en el siguiente gráfico, basado en las aportaciones y las clasificaciones de J. Pascual (2003):

Gráfico 1: Aportaciones y clasificaciones modelos interculturales.



Fuente: AAVV. (2005a). Educación intercultural: diversidad e inmigración, p. 141.

En esta evolución, podemos destacar dos ámbitos de los llamados modelos de aceptación / recepción de la diversidad cultural, desde la perspectiva de las sociedades de acogida en Occidente. Así nos encontramos con el ámbito integrador, en los que se encuentran países como Francia, Alemania, Italia y España y el otro ámbito, denominado multicultural, encontramos a EEUU, Canadá, Gran Bretaña y Holanda. En ambos casos, se enlazan las tradiciones socioculturales, políticas y religiosas de los propios países. En todos se dan tres modelos diferenciados de planteamientos sociales y políticos, con relación a la diversidad cultural, tal como vemos en el gráfico, ellos son: el modelo cultural restrictivo – segregacionista, el asimilacionista y el tercero, el modelo comunitarista, de pluralismo cultural o pluriculturalista, ya que según el autor o autores, varía de nombre.

Destacar autores críticos como: Brian Barry en Estados Unidos; Kenneth McRoberts, Daniel Stoffman y Neil Bissoondath, en Canadá; Trevor Phillips y John Sentamu en Gran Bretaña; Bassam Tibi; Fonet-Betancourt en Alemania; en nuestro país, entre otros ya mencionados podemos resaltar los trabajos de García Castaño; Pulido Moyano; Montes del Castillo; Ramírez Traperó, entre otros especialistas. Desde similares perspectivas se abordaba las cuestiones de sexo y género, así Tadeu da Silva (2001), recoge en sus publicaciones la cristalización de los estereotipos sexuales en las aulas, la permanencia y hegemonía del pensamiento patriarcal y masculino, poniendo de relieve las conexiones entre poder, conocimiento e identidad. Lo que tras un proceso de toma de conciencia y empoderamiento muestra el camino a la superación de la marginalidad de la mujer en la sociedad.

No podemos olvidar que la educación multicultural e intercultural incluye hoy, el propósito de una educación para la democracia y la ciudadanía, pues como afirma Santos Rego “el futuro del progreso democrático se juega en clave de comunicación y competencia cultural”, (en Álvarez y Essomba Gelabert, 2012, p.110), ya que en los últimos tiempos, al menos en nuestro país, la educación intercultural ha girado entorno a dos direcciones, por un lado en línea de reflexión y debate, con una marcaje evidentemente culturalista, y por otro una gran variedad de programas, materiales, instrumentos dentro del escenario educativo- escolar, en gran medida fomentado desde las distintas Consejerías de Educación, en un deseo de aportar posibles respuestas a la necesidad social, presente en las aulas. Así podemos encontrar aportaciones de diferentes autores expertos en la materia como: Jordán (2004); Jordán, Ortega y Mínguez (2002); Mínguez (2004); Santos Rego (2006), entre otros muchos.

Por tanto, la pluralidad es la clave de la educación, en este momento, de forma que la educación intercultural es uno de los pilares de la educación del nuevo e incipiente siglo. Si bien será necesaria la alianza entre la educación para la democracia y la ciudadanía, que favorezca el desarrollo de las competencias interculturales, favoreciendo la cooperación, la activación de proyectos de igualdad cívica, religiosa, étnica...tanto desde la perspectiva local, nacional o transnacional. Potenciando “la ciudadanía como destino compartido” (Williams, 2003, en Santos Rego, 2006, p.120), pues para construir una ciudadanía intercultural, es necesario que las personas desarrollen competencias interculturales, con responsabilidad y sentido crítico ante su entorno y su mundo.

3. Pedagogía de la alteridad.

Presentamos a continuación a grandes rasgos las llamadas *Pedagogías de la Alteridad* las cuales se sitúa en el debate, desde comienzos del siglo XX. Para poder ubicarnos en las características de esta *pedagogía de la ética, de la alteridad*. Para ello, hemos de partir de una aproximación a la palabra ética, que a lo largo de los siglos ha ido derivando entre la concepción griega de *ethos* como disposiciones morales y *ethos* como costumbre, así como aquella que nos aporta el latín, en cuanto a principios y costumbres, avanzando en su evolución, la ética filosófica, no se han mantenido al margen del giro hermenéutico, pragmático y lingüístico de las últimas

décadas en los movimientos de la filosofía contemporánea, avanzando hacia lo que Maturana (2002), denomina "*las preocupaciones éticas*", es decir, las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre los demás, y el acento sobre la dimensión afectiva. Pero hasta llegar a este posicionamiento ha habido un largo proceso que va desde los Estoicos hasta Kant, y posteriormente la ética discursiva de Habermas y Apel, en su dimensión de carácter social y práxico de la ética, en una racionalidad dialógica.

Alteridad proviene del latín *alteritas* o ser otro, es un constructo formado también en la antigüedad, así en el *Diccionario de Pensamiento Contemporáneo* (1997), encontramos antecedentes en Platón (siglo V), Aristóteles (siglo VI) quienes basan sus ideas en establecer la diferencia con respecto a lo otro. Ferrater (2004) enfatiza que para Plotino se trata de convertirse en *otro*, haciendo también en el filósofo Ortega y Gasset para advertir que implica vivir *desde lo otro*. Siendo las cosas así, resulta claro considerar la alteridad como el acto de hacerse *otro*. Otros autores que han colaborado con este modelo son Hans Jonas (1995) a través de su "*principio de responsabilidad*", que definía desde la necesidad de actuar de tal modo que las consecuencias de nuestras acciones sean compatibles con la permanencia de la vida, o como Paul Ricoeur remarcaba en el papel de la justicia, pero sobre todo Emmanuel Lévinas y su *ética de la alteridad*, en la que el encuentro ético con el otro es una justicia entendida como igualdad, y reconocimiento de nuestras diferencias. La responsabilidad y la corresponsabilidad, son dos piezas claves para esta concepción ética. Ya Max Weber, distinguió entre ética de la convicción (principios) y ética de la responsabilidad (de las consecuencias), y como se armonizan en su interrelación y complementariedad, aspecto que retomaremos en la dimensión pedagógica.

Pensadores relevantes, además de los ya mencionado, son Dussel (1974,1998), quien en su obra ha establecido la alteridad como eje de la praxis liberadora; otros estudios relevantes los encontramos en Buber (1994), quien destaca la alteridad como la forma de descubrirse; o los de López (1996) basados en la trascendencia; o Paredes (2000), que le atribuye el origen de la autoconciencia; otras perspectivas tales como la antropológica, la psicológica, la sociológica, y la lingüística se han ocupado del estudio de la alteridad, así autores como Alarcón y Gómez (2005), aclaran que la alteridad es posible sólo en la relación del yo con la libertad del otro; Bautista (2005) añade, que el otro decide revelarse a través del diálogo. Podemos deducir tras todos los estudios consultados que la alteridad es una forma de relación del yo hacia el otro. Dichas interpretaciones pasan por generar situaciones dentro de ámbito educativo, de

encuentro y afecto entre dos egos, principalmente el otro discente - docente, como dos locus antropológicos en el ego. Indiscutiblemente todos estos discursos y tratados acerca de la alteridad guardan una relación con el ámbito educativo. Vila (2004b) enfatiza que es el eje de la pedagogía de la ética; Serrano (2004) aclara que es la base para el aprendizaje ético del otro. Es así como la alteridad asume un rol dentro de la educación para la convivencia, favoreciendo la educación en el sentido más amplio del término, ya que la alteridad en la educación es una condición de interiorización constante donde se interpreta al otro desde el proceso evolutivo que lleve el determinado yo. De esta forma se va gestando un aprendizaje real, guiado por aspectos a veces ocultos o encubiertos que sólo pueden ser estudiados desde la observación y reflexión, promoviendo una visión encarnada de la realidad, todos ellos elementos básicos en la *educación para la interioridad*, en la que la relación dialógica es esencial.

La palabra “*diálogo*” es, para criterio de muchos pensadores, un concepto muy activo a lo largo del pasado y del incipiente siglo, aun cuando se haya manifestado en todas las épocas, culturas y pueblos desde la antigüedad. Como sabemos la etimología de esta palabra es del latín *dialōgus*, y este, a su vez del griego *διάλογος* y cuyo significado es, según la R.A.E, “plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” y también, “discusión o trato en busca de avenencia”. Visto este primer nivel conceptual, avancemos algo más en el amplio abanico de significados que podemos encontrar en las diversas tradiciones de pensamiento.

Diálogo es, el camino de lo próximo a lo fundamental y originario, comunicación mantenida, conversación, por tanto, acontecimiento relacional que tiene por objeto la comprensión de aquello sobre lo que se conversa y de aquel con quien se conversa. Y si el diálogo es camino de conocimiento de la realidad y del otro, es también método de realización y socialización, ya que somos lo que somos gracias nuestra relación con los otros y la realidad se nos presenta, a su vez, como mundo compartido... (Domingo, 1997, p. 348).

Definición que nos centra en algunos de los elementos que son importantes en nuestra investigación, así, el prefijo *dia* indica división y separación (a través de); aparece por tanto, una creación de un ámbito intermedio (entre) en el que los *logoi* (discursos) se entrecruzan. Coexisten la división y la diferencia con lo recogido y reunido. Diálogo no

es lo mismo que simple conversación, por la presencia misma de este entre unificador y diversificador a la vez, lo que nos ponen en línea de conocer al que practica el diálogo, es decir, aquella persona o grupo, que arriesga, en el espacio abierto del entre y no de aquella otra persona, que sólo quiere imponerse y teme poder no tener razón. La forma de abrir este espacio entre del diálogo es, para algunos filósofos, teólogos, antropólogos y pedagogos, mediante la pregunta...ya que la pregunta no suscita ninguna pretensión de verdad apofática, así pues, frente a la lógica de la afirmación (proposicional), surge una lógica de la pregunta, una lógica del diálogo. Una lógica que nos sitúa en el lugar social, el lugar del encuentro interhumano que está presente desde hace más de seis mil años de evolución, tal como afirman los estudios antropológicos contemporáneos. (Kottak, 2002). El diálogo, supone, por tanto, desde ese lugar social, dos movimientos: de relación y distancia; conexión y límites; de autonomía e interacción; identidad y diferencia; y también de explicación y comprensión. (Torre Díaz, 2006). Existen muchas aproximaciones concluyentes o no a la urdimbre dialógica, según la analicemos desde la tradición fenomenológica, desde los presupuestos de la hermenéutica o desde una clave ética. Veamos grosso modo, algunas de las más importantes. En primer lugar la fenomenológica, en segundo, la hermenéutica, para pasar posteriormente a las éticas dialógicas.

La tradición fenomenológica nos presenta a través de E. Husserl, los rasgos antropológicos del ser humano, al considerar que la persona está vuelta hacia fuera, ya que su ser es relacional. Para el padre de la fenomenología, destaca como rasgo fundamental de la conciencia su carácter intencional. En la *fenomenología dialógica*, podríamos citar trabajos de Heidegger, Sastre o Lévinas. Para Waldenfels, la teoría del diálogo, se imbrica necesariamente con la teoría del otro. La pregunta que se plantea la fenomenología que toma como centro de reflexión el diálogo y la intersubjetividad, es cómo dar cuenta, teórica y prácticamente, del otro como mi semejante, es decir, de una subjetividad extraña -otra y , a la vez, semejante- próxima. El diálogo vivo es el que nos permite tocar este enigma de identidad y diferencia en la comunicación misma.

La tradición hermenéutica, nace en gran parte de lo mejor de la fenomenología. Para esta tradición, el diálogo es un acontecimiento que rompe la distancia entre sujeto y objeto mediante la *lógica de la pregunta y respuesta* (Collingwood, 1939). Para H.G. Gadamer, el diálogo es índice de la lingüística de nuestra orientación al mundo; es salir de sí, volcarse en lo extremo, para volver a sí mismo nuevamente. En el auténtico diálogo, nos sentimos llenos, plenos. Lo que hoy es el gran problema de la cultura actual, según la hermenéutica gadameriana, ya que vivimos con gran

incapacidad para el diálogo. La experiencia hecha en el diálogo es la experiencia del tú; la palabra une al yo y al otro, posee auténtica fuerza transformadora.

Para las *Éticas discursivas* o *éticas dialógicas*, cuyos máximos representantes son K. O. Appel y J. Habermas, el lenguaje adquiere un rango trascendental, sobre todo para el primero de estos filósofos. La posibilidad de entendimiento queda asegurada desde que nos confiamos al diálogo. En el diálogo, palabra dirigida al otro (acto de habla), se manifiesta una dimensión hermenéutica (entendimiento mutuo) y ética (reconocimiento recíproco de los interlocutores). Por tanto, el consenso al que apunta el diálogo no es sólo fáctico, sino consenso racional desde la perspectiva de la situación ideal de habla. De esta manera las éticas del diálogo muestran, desde el reconocimiento del diálogo, el carácter ético de la constitución comunicativa del ser humano. Sus características grosso modo, son éticas “procedimentales”, las que tratan de la forma- procedimientos, no contenidos, para establecer la validez normativa. Son éticas *deontológicas*, donde la pregunta central recae sobre lo justo, sobre su validez y su corrección. Son *cognitivas*, confían en la razón para encontrar una justificación de la norma, son, por último, *universalistas*, ya que el principio de universalidad surge dialógicamente, no monológicamente. El principio dialógico pasa, en definitiva, a constituirse en principio moral. Las críticas han sido muchas algunas ya asumidas hoy en día (reducción de la moral al derecho, no contemplar la posibilidad del disenso, limitar la acción ética a la reciprocidad...). Ello ha llevado a un sumergir el diálogo en la experiencia y encarnar el diálogo. Lo que se encuentra en gran parte realizado en el tratamiento *personalista del diálogo* con M. Buber en su obra *Yo y Tú* (1995), en la que la persona, ha de dirigirse al otro estableciendo una relación personal presidida por la reciprocidad, presencia y responsabilidad. La filosofía de F. Rosenzweig (1979), penetra en el tú desde el tú como un interpelado, y de la misma manera Ferdinand Ebner (1995) analiza la soledad del yo- sentimiento característico de nuestra época- como fruto del cierre al tú, como ausencia de diálogo.

Avanzando en el tiempo, encontramos en este breve repaso a Emmanuel Mounier, quien será el motor de Maurice Nédoncelle, de Jean Lacroix y Emmanuel Lévinas. Desde la *fenomenología de la alteridad*, en una superación del *yoísmo moderno*, incluso Xavier Zubiri, desde el realismo radical, afirmará que no solo sin los otros nos eclipsaríamos nosotros como personas que somos, con nuestra personalidad concreta, sino que nunca habiéramos llegado a ser seres existentes, nunca habiéramos tendido nuestra *personalidad* (Domingo Moratalla, 1997, pp.348-354). Aspectos éticos que se han ido dando también en la filosofía oriental, como es el caso del japonés Nishida Kitarô (1945) y la Escuela de Kioto entre otros.

El ser humano es un ser ontológicamente necesitado de la capacidad de realizarse mediante la convivencia dialogante con los otros, es un ser de seres, y que somos configurados por los otros., por eso para la alteridad es importante la identidad /es, en la que se pueda superar “el miedo al otro, al distinto”, para poder construir una identidad compartida en el *yo soy tu*, (Isabel de la Moneda, 2015, p.234), pero para eso primero hay que saber ¿quién soy?, como personal individual, para poder trascender al concepto más amplio del tú, y del otro. Es el “yo soy porque eres” de Feuerbach (en Cabedo Cercós, 2012, p.4).

Otro modelo dentro de las pedagogías de la alteridad es el modelo pedagógico de “*la experiencia de sí*”, (Larrosa, 1995), está edificado sobre las relaciones que el individuo se da su propio momento de observación, análisis, interpretación, narración de sí mismo, pero también es capaz de juzgarse y dominarse. El interés por este modelo radica en las posibilidades de construcción y mediación de la subjetividad. La creación pedagógica del sujeto- alumno, vista desde el proceso de subjetivización, pasa por las relaciones consigo mismo, donde los alumnos son:

...sujetos parlantes, no como objetos examinados, sino como sujetos confesante; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir a producir. (Larrosa, 1995, p.287).

Una pedagogía apoyada en la alteridad y en lo dialógico, supone el despliegue de todas la estrategias y herramientas pedagógicas que puedan contribuir a la orientación del proceso de subjetivación, donde la experiencia del otro, es complementaria y decisiva, posibilitando una relación desde la individualidad a la alteridad, y viceversa, en un encuentro intersubjetivo.

Tal como hemos ido comentando, este modelo ético-pedagógico pone de manifiesto la inadecuación e insuficiencia del paradigma economicista, utilitarista y tecnocrático. Remarcando la necesidad de esa pedagogía “con rostro humano”, en la que ante todo las relaciones del educador con el educando, y demás agentes educativos son de vital importancia, llegando a afirmar que dicha relación es una “*relación ética*” que se traduce en una “*actitud de acogida, de compromiso, de responsabilidad*”, que se ubica en la ética propuesta por Lévinas, y este autor hace hincapié en que la responsabilidad alude a la alteridad, puesto que se es responsable

de alguien y / o de algo. La persona responsable, lo es, desde su compromiso con la defensa del bien común, desde su compromiso social, en una actitud permanente de reflexión sobre sus acciones y sus consecuencias, tanto para ella, como para aquellos con los que vive, sin olvidar, su dimensión ecológica (Ortega Ruiz, 2004).

La responsabilidad cobra mayor importancia en temas educativos, ya que es uno de los pilares de la educación, puesto que “el hacer personas responsables desde la vivencia de ese sentido de la responsabilidad, en la propia interacción educativa es el eje principal de la pedagogía de la ética o de la alteridad. (Moloch, 2001, p.12). Esta relación educativa, se basa en la actitud de acogida, reconocimiento, la afirmación recíproca, la valoración de las diferencias y el sentido de la identidad del otro, ha de darse en su realidad concreta, es decir, valorando todo el bagaje personal y colectivo, el cultural, el social y espiritual, ya que forma parte de su vida, sin esta condición, no podría darse la “*educación*” ni el proyecto común e intercultural que llamamos humanidad, así, la entienden los defensores de este modelo pedagógico. Para que se dé el proceso educativo como tal, este modelo propone ante todo el mutuo reconocimiento y aceptación, en la singularidad y en la diferenciación como valor positivo de enriquecimiento mutuo. Las pedagogías de la alteridad marcan este aspecto de “*acogida del otro*” (Lévinas, 1997, 2000 y 2002), como acontecimiento en el que dos identidades se encuentran, irrumpiendo mutuamente en la vida del otro, como una “epifanía”, como llamada-respuesta en la que todo está por hacer. Las palabras claves en este encuentro son diferencia, comprensión y reconocimiento. La diferencia como aquello que nos constituye nuestra identidad; la comprensión como mediación en la interpretación y construcción del otro, como hecho social, y el reconocimiento como valoración del otro en la convivencia. Es de vital importancia el quehacer responsable del educador, que es “mediador moral”, que asiste con su experiencia al nacimiento de algo nuevo, al nacimiento y progreso de un ser humano, posibilitando el desarrollo de esa “individualidad”, que en relación con las demás personas pueden dar lugar a otras “colectividades”, ya que como decía Lévinas (1997), lo más humano del ser humano es desvivirse con y por el otro ser humano.

Abordar el Otro en el discurso, es recibir su expresión en la que desborda en todo momento la idea que implicaría un pensamiento. Es pues, recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero eso significa también ser enseñado. La relación con Otro o el Discurso, es una relación no alérgica, una relación ética, pero ese discurso recibido es una enseñanza. Pero la

enseñanza no se convierte en la mayéutica. Viene del exterior y me trae más de lo que contengo. En su transitividad no violenta se produce la epifanía misma del rostro. (Lévinas, 1997, p.75).

La pedagogía de la alteridad, exige pensarse como un proceso reflexivo y una práctica del compromiso, para posibilitar el aprender a vivir, actuar y pensar bajo la incertidumbre, tan presente en nuestra sociedad. “Una pedagogía que sabe habitar la indiferencia, una pedagogía como práctica de la conversación, que nombra mundos posibles, donde nos hacemos cómplices en la justicia, responsabilidad y hospitalidad”. (Ortega Valencia, 2012, p.143).

El educando, es la otra pieza clave, ya que es agente protagonista de su educación, al que el profesor deberá conocer en todas sus variables, tanto sociales, culturales, espirituales, políticas, como personales. Tal como hemos comentado, el educando no es ese “recipiente vacío”, muy al contrario, la educación debe ser orientada a que el alumnado, pueda hacer un auto despliegue, una *autopoiesis* de todos los potenciales de conocimiento y de acción, como individuos psico-físicos singulares e irrepetibles y como ciudadanos, tal como afirmamos con anterioridad. El diálogo, la capacidad de asombro, de escucha, el análisis crítico, la empatía, la solidaridad, la atención a los demás, son los fundamentos estratégicos, desde los cuales este modelo pretende lograr valores de equidad y justicia, y como ya dijimos posibilitar una nueva sociedad a través de un nuevo enfoque pedagógico.

Los educadores del siglo XXI que opten por el paradigma ético-crítico, personalista y democrático, deberán hacer una honda reflexión no sólo de la práctica educativa en las aulas, sino ir más allá, reflexionando también sobre el entorno social, cultural, político, religioso e histórico, en el que desarrollan su acción educativa. Este modelo requiere el descubrimiento personal, el compromiso individual y colectivo, que ayude a asumir la complejidad, las dificultades y los riesgos, así como también, las posibilidades de éxito que el mismo conlleva. Para ello, la formación de los futuros profesionales de la educación, deberán superar los planteamientos vigentes, que siguen fomentando el corporativismo, el trabajo y la configuración empresarial, la organización jerárquica, propia de los planteamientos del management científico (toyotismo, taylorismo) y que impide las actividades propias del modelo ético- crítico, como son las de corte interdisciplinar, las colegiadas y comunitarias, que permitan a los docentes ejercer su profesión docente desde un compromiso ético personal, donde los claustros puedan configurarse como colectivos de intelectuales públicos, críticos,

reflexivos, autónomos, creativos, investigadores, innovadores, demócratas y sea líderes democratizadores. Tal vez nos ayuden las palabras de Michael Barber en “*The Learning Game*”:

Una sociedad equilibrada y reflexiva concedería seguramente la mayor prioridad que se pueda imaginar a asegurar que sus jóvenes están bien preparados para un destino tan impresionante como el que les espera. Examinaría la educación que proporciona a sus jóvenes y se preguntaría si su plan se adapta a la tarea. Si esa sociedad decidiera que la organización actual es inadecuada, seguramente promovería un pensamiento creativo acerca de cómo podría mejorarla. Al actuar así, no sólo buscaría soluciones en el pasado, sino también en todo aquello a cuanto alcance su análisis y su imaginación. Al buscar soluciones, reconocería la necesidad de correr riesgos, de ser radical y de invertir tiempo, dinero y energía, incluso a expensas del confort actual, porque todos serían conscientes de que el riesgo de no hacer nada sería infinitamente mayor. (Barber, 1997, p.17).

No podemos olvidar que la escuela, debe abrir mecanismos para desarrollar la alteridad de manera que cada uno de los estudiantes aprendan que la vida no tiene sentido, si no se vive tomando en consideración al otro, tal como afirma González Silva (2008). En todo caso vivenciar la alteridad, es un asunto vital para la gestión y la organización escolar, ya que el ego de cada uno de los estudiantes es el reflejo del alter. Consideramos que un sistema educativo que obvie la vivencia hacia el otro estará colapsado y propiciará un futuro fracasado para la su alumnado y por ende a la sociedad, y como consecuencia también del mundo.

Las propuestas que se deriven de pedagogía de la alteridad, al basarse en el diálogo y en el pensamiento, dinamizarán los procesos de enseñanza- aprendizaje, y brindarán, con sus presupuestos conceptuales y epistemológicos, nuevas formas en el quehacer educativo, “dejando de lado la perpetuación de una actividad que está dinamizada en la mayoría de los casos por una tensión incesante entre el poder y el saber, olvidando la palabra y la experiencia como firmes constructores de un cambio de perspectiva para nuestra propia cotidianidad educativa”. (Vallejo Villa, 2014, p.124).

En relación con la educación para la espiritualidad y más concretamente la interioridad, se trataría de ir afianzando desde la *pedagogía de la alteridad*, la superación de la superficialidad y el vacío existencial, que la sociedad contemporánea

fomenta, dando lugar a un aumento de las patologías mentales y su violencia, trastornos del aprendizaje, nihilismo, carencia de valores sólidos,... a la *educación para la interioridad*, en busca de la *ipseidad* (el hecho de ser uno mismo), no egocéntrica, sino apoyada en la autorreflexión, en interacción del propio ego y del alter ego, entendiendo al alter ego, como sujeto en condiciones igualitarias, desde una interpretación fuera de toda cosificación y utilitarismo.

La espiritualidad y la interioridad, son un tema ya iniciado, desarrollado en su mayoría desde las perspectivas ideológicas y sistemas de creencias religiosas mayoritarias en nuestra cultura, tanto en la tradición occidental como en la oriental, pero poco investigado desde la perspectiva educativa, y menos aún practicado en el ámbito escolar. Intentamos dar respuesta a la pluralidad religiosa propia del fenómeno multirreligioso o interreligioso de nuestra sociedad, yendo más allá, hacia aquello que nos une, la alteridad, la espiritualidad desarrollada, a través de la *educación para la interioridad*.

Los retos del multiculturalismo, las distintas posiciones teológicas respecto al diálogo interreligioso, las pedagogías inclusivas y de la alteridad, el desarrollo de la espiritualidad y sobre todo la *educación para la interioridad*, están a nuestro juicio, por descubrir, explorar y desarrollar, así mismo, exige nuevas formas de reflexión, de tratamiento e intervenciones pedagógicas, que posibiliten programas de intervención que partan de las nuevas situaciones inclusiva, multiculturales y multireligiosas, donde afirmamos que la *educación para la interioridad*, es un reto que debemos desarrollar en el seno de nuestra sociedad actual, más allá de una posible vinculación a una tradición religiosa.

4. Diálogo interreligioso.

El *Diálogo Interreligioso* es un signo e imperativo de estos tiempos en los que vivimos, que tiene diferentes lecturas, ya nos situemos en una óptica catastrofista (Huntington 1997; Fukuyama, 1992, 2004; Azurmendi 2002; etc.), en los que de diversas formas, podemos encontrar los que para muchos analistas, fue defender la fuente fundamental de conflictos en el universo posterior a la guerra fría, a la caída del Muro de Berlín, no tendría raíces ideológicas o económicas, sino más bien culturales y religiosas (Carbonell, 2005) o aquellos que defienden e intentan la convergencia de culturas, lenguas y religiones, como desafío de una nueva síntesis planetaria, en las

que las religiones son una representación de las sociedades, siendo fundamental establecer vinculaciones sociales y relacionales (Tamayo 2003; George 2003; Estrada, 2004; Küng, 2006). Entre estas dos tendencias existe una amplia gama de formas de entender el encuentro, la relación entre identidad y alteridad, pertenencia y diferencia; afirmaba Häns Küng que no habrá diálogo entre las religiones, si no se investigan los fundamentos de las religiones (Küng, 2006). Es por tanto, muy necesario conocer, en primer lugar, qué entendemos por diálogo interreligioso, concepto que tiende a confundirse con el de ecumenismo, si bien, tienen aspectos convergentes, no son en sí lo mismo. Conviene tener claro que el primero es un diálogo entre todas las tradiciones religiosas, mientras que el segundo, es el diálogo interno dentro del cristianismo. Algunos autores especialistas en el tema, hablan de un macro ecumenismo, retomando el sentido etimológico de *oikoumenê* (tierra habitada), ya que como expresa (Melloni, 2006), este diálogo abarca a la gran Aldea Humana.

Dado que todos los seres humanos vivimos inmersos en realidades que nos afectan a todos, se impone la necesidad del diálogo, como intento de reinterpretación de dichas realidades, ya sea en el consenso y / o disenso, en la colaboración y / o en la pugna. El *diálogo interreligioso* no es, ni se constituye como algo coyuntural o aislado, sino que es, en opinión de algunas instituciones y pensadores, una opción de vida, una actitud permanente ante el hecho religioso plural...una forma de superación de la hegemonía cultural y una alternativa al choque de culturas a través de la interculturalidad como estilo de vida, forma de comunicación, modelo de convivencia y actitud ética. (Asociación Ecuménica de Teólogos y Teólogas del Tercer Mundo y Tamayo, 2003). A través del diálogo siempre crítico y autocrítico, los participantes toman conciencia del peligro que acecha a las religiones de convertirse en metas y de encerrar el Misterio en los estrechos límites de las instituciones religiosas. Ello, puede suponer, una buena oportunidad para encontrar la necesidad que tienen las religiones de renovarse y perfeccionarse.

El *diálogo interreligioso* no tiene, ni debe tener nunca como objetivo, la imposición de uniformidad en los ritos, símbolos, creencias y cosmovisiones, como tampoco, diluir las señas de identidad de cada religión en un único universo religioso. Puesto que la experiencia religiosa es como sabemos, regeneradora de identidad, en tanto que ofrece y favorece las estructuras de vivencia e interpretación de la realidad, lo cual, vincula a la vida y memoria del grupo de referencia, a través de las mediaciones anteriormente mencionadas. Muy al contrario, es una contribución a la superación de la crisis que vaticinaba Claude Levi- Strauss, la crisis de identidad, ya que las identidades no son una cualidad inmutable, sino que su construcción precisa y

reclama el proceso que se lleva a cabo en contraste y en diálogo con los otros, desde las operaciones basadas en el juego de diferencias y semejanzas, en ese desarrollo continuo de formación, transformación y conservación. Tal como afirma José Antonio Marina: la construcción de la identidad reúne un complejo y variado esfuerzo de nombramos, ser nombrados, reconocernos y pedir reconocimiento (Aguilera, 2005). Ni siquiera pretende diluir las diferencias de carácter religioso o filosófico, o llegar a acuerdos en cuestiones doctrinales. Lo que no excluye el debate y la confrontación, siempre que haya cuestiones que requieran clarificación. Las diferencias permanecerán después del diálogo, pero desaparecerán las descalificaciones gratuitas y las desconfianzas infundadas propias de actitudes heredadas de la llamada postmodernidad, o modernidad tardía así como aquellas propias de fundamentalistas, donde su principal preocupación es la visión negativa del “*diferente*” (Candau, 2005). La larga disposición a simplificar y confundir las diferencias étnicas, nacionales, lingüísticas, por razón de sexo- género o religiosas, entre un “nosotros” y “ellos”, sigue contribuyendo a fenómenos como la islamofobia, el antisemitismo, la cristianofobia y otras discriminaciones basadas en la religión o creencias tan presente en este momento en nuestra sociedad. Una de las posibles vías pedagógicas, según Dietz (2008), para erradicar este tipo de discriminación radica en afrontar el problema de las percepciones de la alteridad, que están profundamente arraigadas en el imaginario social. En este sentido, es necesario proporcionar un marco para luchar contra los prejuicios y la discriminación en todas sus formas y el diálogo intercultural e interreligioso, así como la *educación para la interioridad*, son unas posibles vías válidas para conseguirlo. Incluso cuando el diálogo interreligioso, es una ayudar a prevenir y resolver conflictos interreligiosos, y es enriquecedor en los procesos de participación ciudadana, creando las condiciones que permitan la solidaridad y la justicia, en situaciones sobretodo de proximidad. (Torradejot, 2012). Es por ello por lo que optaremos por la tolerancia, como actitud básica e inseparable del diálogo, no entendida en su sentido pasivo y resignado de soportar o consentir, sino en la línea de virtud activa, es decir, como capacidad de convivir y relacionarse con otras personas y grupos humanos procedentes de otras tradiciones religiosas y culturales diferentes a las propias, sin pretender imponer las creencia propias o el modo de vida. El mundo de las creencias es tan personal e intransferible, que sólo puede transmitirse por medio del testimonio, de la persuasión, pero nunca por la fuerza (Etxeberria, 1997). Creemos que en este momento histórico, en donde parece que tiende a imponerse el pensamiento único, es muy necesario el diálogo, como un instrumento más en el reconocimiento de la alteridad y de la dignidad humana.

Parafraseando a Juan Masiá (2007), el *diálogo interreligioso* es un camino de formas no encontradas, de vivir y expresar las creencias, en situaciones en las que hay que reinterpretar la fe en un nuevo marco, que surge de las nuevas situaciones internacionales, interculturales e interreligiosas. Y que lamentablemente no está produciendo los frutos que debe dar como respuesta a las demandas socioculturales, éticas, políticas y religiosas. Convencidos de que estamos obligados a asumir y trascender, el desafío de nuestro momento histórico, del diálogo interreligioso e intercultural, y su concreción en la *educación para interioridad*, como una alternativa, que nos promete la cancelación efectiva de formas de pensar que se resisten al proceso de superación de posturas mono culturales y posibilitar nuevas formas de entendimiento y convivencia desde la diferencia.

Diálogo es, el camino de lo próximo a lo fundamental y originario, comunicación mantenida, conversación, por tanto, acontecimiento relacional que tiene por objeto la comprensión de aquello sobre lo que se conversa y de aquel con quien se conversa. Y si el diálogo es camino de conocimiento de la realidad y del otro, es también método de realización y socialización, ya que somos lo que somos gracias a nuestra relación con los otros y la realidad se nos presenta, a su vez, como mundo compartido... (Domingo 1997, p.348).

La forma de abrir este espacio de diálogo es, para algunos filósofos y pedagogos, mediante la pregunta...ya que la pregunta no suscita ninguna pretensión de verdad apofáctica, así pues, frente a la lógica de la afirmación (proposicional), surge una lógica de la pregunta, una lógica del diálogo. Una lógica que nos sitúa en el lugar social, el lugar del encuentro interhumano que está presente desde hace más de seis mil años de evolución, tal como afirman los estudios antropológicos contemporáneos. (Kottak 2002, 99). El diálogo, supone, por tanto, desde ese lugar social, dos movimientos: de relación y distancia; conexión y límites; de *autonomía e interacción; identidad y diferencia*; y también de explicación y comprensión. (Torre Díaz, 2006, p.56). El diálogo nos conduce a un universalismo, necesitado de la apertura a lo otro/a los otros, como experiencia dialógica (García-Baro, 2006).

Existen muchas aproximaciones concluyentes o no a la urdimbre dialógica, según la analicemos desde la tradición fenomenológica, hermenéutica, desde la ética, etc. Veamos grosso modo, algunas de las más importantes, en primer lugar la fenomenológica, en segundo, la hermenéutica, para pasar posteriormente a las éticas

dialógicas y por último y breve recorrido por el pensamiento personalista y su momento actual.

Los aspectos propios de la tradición fenomenológica ya han sido anteriormente comentados, por lo que nos detenemos ahora, en la hermenéutica, que nace en gran parte de lo mejor de la fenomenología. Para esta tradición, el diálogo es un acontecimiento que rompe la distancia entre sujeto y objeto mediante la lógica de la pregunta y respuesta. Para H.G. Gadamer, el diálogo es índice de la lingüisticidad de nuestra orientación al mundo; es salir de sí, volcarse en lo extremo, para volver a sí mismo nuevamente. En el auténtico diálogo, nos sentimos llenos, plenos. Lo que hoy es el gran problema de la cultura actual, según la hermenéutica gadameriana, ya que vivimos con gran una incapacidad para el diálogo. La experiencia hecha en el diálogo es la experiencia del tú; la palabra une al yo y al otro, posee autentica fuerza transformadora.

Para las *Éticas discursiva o éticas dialógicas*, cuyos máximos representantes son K. O. Appel y J. Habermas, el lenguaje adquiere un rango trascendental, sobre todo para el primero de estos filósofos, la posibilidad de entendimiento queda asegurada desde que nos confiamos al diálogo. En el diálogo, palabra dirigida al otro (acto de habla), se manifiesta una dimensión hermenéutica (entendimiento mutuo) y ética (reconocimiento recíproco de los interlocutores). Por tanto, el consenso al que apunta el diálogo no es sólo fáctico, sino consenso racional desde la perspectiva de la situación ideal de habla.

De esta manera las éticas del diálogo muestran, desde el reconocimiento del diálogo, el carácter ético de la constitución comunicativa del ser humano. Sus características grosso modo, son éticas "*procedimentales*", las que tratan de la forma-procedimientos, no contenidos, para establecer la validez normativa. Son éticas "*deontológicas*", donde la pregunta central recae sobre lo justo, su validez, sobre su corrección, también son "*cognitivas*", confían en la razón para encontrar una justificación de la norma, son, por último, "*universalistas*", ya que el principio de universalidad surge dialógicamente, no monológicamente. El principio dialógico pasa, en definitiva, a constituirse en principio moral. Las críticas han sido muchas algunas ya asumidas hoy en día (reducción de la moral al derecho, no contemplar la posibilidad del disenso, limitar la acción ética a la reciprocidad...). Ello ha llevado a un sumergir el diálogo en la experiencia y encarnar el diálogo. Lo que se encuentra en gran parte realizado en el tratamiento "*personalista del diálogo*" con M. Buber en su obra *Yo y Tú* (1993), en la que la persona, ha de dirigirse al otro estableciendo una relación

personal presidida por la reciprocidad, presencia y responsabilidad. La filosofía de F. Rosenzweig, penetra en el *tú* desde el *tú* como un interpelado, y de la misma manera que F. Ebner, (1995) el cual analiza la soledad del yo- sentimiento característico de nuestra época- como fruto del cierre al tú, como ausencia de diálogo.

Nuestro mundo se mueve en un pluralismo cultural y cosmovisional en el que la educación hoy, tiene que ayudar a formar individuos capaces de vivir en la pluralidad, respetar la diversidad de los otros, pero no diluirse en una suerte de identidad difusa y de adaptación líquida. Hablamos de identidades abiertas con irisaciones plurales y capacidad permanente de aprendizaje y autocorrección. Tarea bien humana de construcción propia. Vistos desde esta perspectiva, el desafío y la tarea educativos pueden consistir en cooperar en la formación de identidades abiertas, pero bien estructuradas; ayudar a tener señas de identidad claras, visibles y, al mismo tiempo, apertura para perfeccionarse con las aportaciones de los otros; ser inclusivos, pero con discernimiento y sentido crítico. (Mardones, 2001, p.649).

Estamos avistando desde la pedagogía, una educación que está en el camino de una verdadera tolerancia: al tomar en serio al otro y tomarme en serio a sí mismo; ser capaz de cuestionar mi sentido y orientación y la del otro, sin por ello cerrarnos en banda ni plegarnos a cada requerimiento. Son ideas y acciones propias de la llamada "*pedagogía cosmovisional*" (Quintana Cabanas, 2001, pp. 190-191), que incide en la propuesta educativa del diálogo interreligioso e intercultural; dicha pedagogía, que parte de la *Pedagogía Humanista*, y pretende aportar ya no sólo a la formación general básica de todo individuo, el pluralismo que defiende nuestra sociedad democrática, sino sobretudo, ayudar a construir soluciones al problema educativo entorno a la "*educación trascendente*", posibilitando al discente, la elección libre de su "*cosmovisión*" , alejada de los prejuicios culturales, de la irreflexión o de la inercia mental, fuera de las modas ambientales...sino que aquello que orienta, da sentido a su ser, al mundo , esté construido como fruto del proceso educativo crítico y lúcido, que le permita situarse en el mundo y llevar una existencia plena en convivencia con los demás seres y con el planeta, (Quintana Cabanas, 2001, pp. 13 y 190), toda una utopía, no a esperar sino a construir.

El diálogo, por tanto, forma parte de la estructura de la persona y de la propia estructura conocimiento. La razón es comunicativa, no es autista, y tiene, evidentemente, como nos han ido mostrando las diferentes tradiciones filosóficas, un carácter dialógico. La verdad no se impone por la fuerza de la autoridad, sino que es el fruto del acuerdo entre los interlocutores tras una larga y ardua búsqueda, donde se

armonizar el consenso y el disenso. Esto es aplicable al conocimiento teológico en el terreno de las religiones. La metodología dialógica sustituye a la imposición autoritaria de las propias opiniones por decreto y quiebra los estereotipos de lo verdadero y lo falso establecidos por el poder dominante, en este caso, por la religión dominante. De esta metodología pueden derivarse ciertos momentos de ruptura, pero estas responden, en muchas ocasiones, a las prisas a la hora de tomar decisiones y a la intransigencia de quienes fijan las reglas de juego.

Requiere entrar en la experiencia del otro, en su lenguaje, en su cultural, para poder reinterpretar la propia cultura desde un marco distinto (inculturación), lo que ayudará a descubrir las limitaciones, incoherencias y desafíos de la propia tradición, cultura...algo muy necesario en todo proceso de diálogo, pero más en concreto del *diálogo interreligioso*, de donde emana una realidad incuestionable: la pluralidad de manifestaciones de Dios, de expresiones de lo sagrado y de experiencias del misterio en la historia humana, así como de mediaciones de lo divino y de caminos de salvación. Las religiones no conceden la salvación; se mueven en el terreno de las mediaciones que pueden ayudar a los creyentes a conseguirla y sirven de cauce a múltiples manifestaciones de lo divino. (Tamayo, 2002).

El diálogo, se ha convertido, desde el punto de vista de la eclesiología católica, en una palabra clave dentro del movimiento ecuménico. El diálogo es un elemento definitorio del ecumenismo (Bosch, 2002). Entró a formar parte del vocabulario del magisterio con el Vaticano II, al inicio de las sesiones, Pablo VI señaló como dos de los principales objetivos del concilio la promoción de la unidad de los cristianos y el diálogo con el mundo contemporáneo., en su primera encíclica (*Ecclesiam Suam*: AAS 56(1964) 609-65.), habló del diálogo largamente como la actitud mental, que la Iglesia Católica, debía practicar ante el mundo contemporáneo (n. 58). Fue indicando a aquellos a los que debía ir encaminado el diálogo: los cristianos separados, los judíos y los musulmanes, la humanidad entera, incluidos los ateos. Afirmaba, el entonces Obispo de Roma, que el diálogo “dará lugar al descubrimiento de elementos de verdad en las opiniones de los otros y nos llevará a querer expresar nuestra doctrina con gran sinceridad” (n. 83), la idea de la Iglesia aprendiendo del diálogo no estaba realmente muy presente en la encíclica. El Vaticano II desarrolló de tal modo la idea del diálogo y de formas tan distintas, que la palabra pasó a ser una de las más importantes asociadas al Concilio. El diálogo, es el hilo conductor que recorre todo el movimiento ecuménico.

En la actualidad son muchos los encuentros, declaraciones, manifestaciones de los movimientos interreligiosos que van tomando presencia en los diversos medios, recordemos entre otros eventos la *Declaración de Alejandría* de los líderes religiosos en enero del 2002; el encuentro Japón durante el verano de 2006, de más de ochocientos líderes religiosos, de países en conflicto, con la finalidad de rechazar la violencia y el "secuestro de las religiones" en la *Asamblea Mundial de Religiones por la Paz*, en el que Kofi Annan, escribió: "Al estar juntos en alianzas multireligiosas, estáis bien situados para convertirlos en agentes para la paz efectivos. Al cooperar dentro de las redes de Religiones por la Paz, vuestro esfuerzo se multiplica, y el impacto en vuestras comunidades se magnifica" (Annan, 2006).

También en los distintos encuentros que el *Parlamento de las Religiones del Mundo*, de Chicago (1993), Ciudad del Cabo (1999); Barcelona (2004), Melbourne (2009), Guadalajara (México) (2014), o en el 2015, cuya sede es Salt Lake (Utah, USA). También desde El *Fórum Espiritual de Estella*, se continua con actividades en esta línea; *El Centro de Estudios de las Tradiciones de Sabiduría* (CETR); *Rabinos por los Derechos Humanos* y *El Comité para el Diálogo Interreligioso*; *Xarxa Catalana d'Entitats de Diàleg Interreligiós*; *Parlamento Catalán de las Religiones*; *El Consejo Mundial de Iglesias*; la *Comunidad Judía Bet Shalom*; CIB; *El Grup Interreligiós Tradició i Progrés*; Centro Ecuménico de Cataluña, etc.; las Jornadas organizadas por la *Conferencia Española de Religiosos* (CONFER), quienes celebraron en 2015 su IV jornada (50 años de la *Declaración Nostra Aetate, 1965*), son una muestra de que en estos últimos años las religiones, han pasado de ser consideradas un vestigio del pasado, a ser un elemento importante para la comprensión de las sociedades contemporáneas y de sus habitantes.

Tal vez esto pueda ser una muestra de que la *tesis de Huntington* y sus seguidores, no sea tan real como algunos nos quieren hacer ver, sino más bien, creemos que nos situamos ante un nuevo papel activo de las religiones, y en concreto del diálogo interreligioso para promover la convivencia pacífica, la cohesión social y el respeto a la diversidad. Creemos que los numerosos grupos e instituciones interreligiosas se sitúan en esta perspectiva, siendo cada vez más activa su presencia como unos actores y agentes sociales que son puntos de referencia en la gestión de la diversidad cultural y religiosa en los diversos países en los que realizan su acción, así nos lo recuerda la UNESCO: "La diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse en beneficio de todos". (UNESCO, 2005, preámbulo).

El diálogo interreligioso es uno de los temas transversales de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (a partir de ahora UNESCO), este organismo pretende favorecer la cultura de paz mediante el intercambio en materia educativa, la investigación y la cultura. En su *Declaración sobre el Papel de la Religión en la Promoción de la Cultura* (1994), conocida como *Declaración de Barcelona*, se destaca:

Nos comprometemos a garantizar una educación para todos que sea verdaderamente humana, una educación para la paz, la libertad, los derechos humanos y una formación religiosa que promueva la apertura de espíritu y la tolerancia. (UNESCO, 1994, Art. 16).

Otros documentos en esta línea son las *Propuestas de la primera Reunión de Expertos de las Tres Religiones* (1995), la *Declaración de Principios sobre la Tolerancia* (1995), las *Conclusiones del III Seminario Unesco sobre la Contribución de las Religiones a la Cultura de Paz* (1998), la *Declaración y Recomendaciones de la Conferencia Internacional sobre el Diálogo Interreligioso* (2000), etc. En la actualidad más de una veintena de *Cátedras UNESCO de Diálogo Interreligioso*, repartidas por todo el mundo, (en su mayoría en Europa, en especial la cuenca mediterránea y Asia central), divulgan con sus actividades y publicaciones la visión positiva y aportaciones de las religiones en la educación, ejemplo en Reino Unido: la *Cátedra de estudios interconfesionales*, con sede en el Centro de Estudios del Islam y de las relaciones cristiano-musulmanas (CSIC), establecido en el *Colegio Selly Oaks* de la Universidad de Birmingham; en Francia, la *Cátedra sobre itinerarios culturales y religiosos*, situada en el *Centro de Estudios de las Religiones del Libro* (CERL), Unidad de Investigación del Centro Nacional de Investigaciones Científicas de Francia, con sede en París, además de la primera que fue, la *Cátedra de conocimiento recíproco de las religiones del Libro y de educación para la paz*, en el *Instituto Universitario Europeo Rachi de Troyes*, cuyo responsable fue el gran rabino René Samuel Sirat y la Universidad de Reims, región de Champaña-Ardenas.

Otras la podemos encontrar en Uzbekistán, con la *Cátedra de estudios comparados de las religiones universales*, en la Universidad Islámica de Tashkent; en Israel, con la *Cátedra de estudios interconfesionales* en la Escuela Elías de estudio de la sabiduría de las religiones universales, establecida en Jerusalén y en la Universidad McGill de Montreal (Quebec). Otras en Túnez, o en Kirguistán, son claros ejemplos del trabajo

en esta línea que desarrollan las Cátedras UNESCO. Afirmaba Koichiro Matsuura, su director general en 2003, en su *Informe a la Asamblea General de Naciones Unidas*, sobre la *Promoción de la comprensión, armonía y cooperación religiosa y cultural*, que:

Se debería favorecer una perspectiva más holística por la cual la religión fuera contemplada con sólo como un elenco de dogmas y creencias o como una cosmogonía, sino por la cual también tenga una especial relación con los derechos humanos (el derecho a expresar la convicción y creencia de uno o el derecho de no creer), la ética y otros temas sociales, conceptos y valores. Asimismo, el conocimiento recopilado a partir del estudio de las religiones debería d fomentar la comprensión y la promoción del patrimonio cultural, sea tangible o intangible. (UNESCO, 35 C/ 5, III, 21).

En este momento de creciente globalización en muchos sectores sociales y una cada vez más rápida expansión y extensión de los medios de comunicación, la sociedad en general, y en particular instituciones y actores, inciden en la necesidad del diálogo y la cooperación, aun cuando reconocen las dificultades que en muchos casos resultan o lo hacen casi imposible. Una mirada a las dificultades y posibilidades del diálogo interreligioso, nos ayudarían a una mayor comprensión del mismo, así como a la necesidad de una respuesta a las demandas sociales, que surgen de esta sociedad actual.

Muchas de las dificultades las encontramos en los procesos de comunicación, otras provienen de antiguas cuestiones históricas que han ido generando separación y estereotipos, otras, nacen de recelos políticos, económicos...Vemos algunas de estas dificultades y posibilidades:

Posiblemente la primera dificultad la podemos encontrar en el nivel antropológico, dado que el ser humano experimenta temor y recelo, ante lo desconocido o a lo que percibe como diferente, como distinto, es el eterno miedo a perder nuestra seguridad. Por lo que habrá que reexaminar el concepto del ser humano desde los avances de la antropología y desde las aportaciones de la filosofía personalista, primando la concepción de que la persona se comprende y se realiza en la relación con lo otro, con los otros, y con el absolutamente OTRO, ayudando el diálogo interreligioso e intercultural a redescubrir lo sagrado, la presencia del Misterio,

en medio de un mundo secularizado y a la vez sometido al encanto de los nuevos sucedáneos de las religiones. (Flecha, 2003, pp. 254-255).

Existe un sector numeroso que no siente la necesidad del diálogo, puesto que pese a vivir en una sociedad multicultural y multirreligiosa, esto no afecta a sus relaciones rituales, laborales, etc., ya que son grupos endógamos y tienen su propia organización social y cultural dentro de la sociedad en la que conviven, sin posibilitar el mestizaje en ningún aspecto. En esa línea también nos encontramos, que si bien es cierto que el diálogo es imprescindible en las sociedades democráticas, este se encuentra supeditado a que las partes dialogantes tengan la misma competencia comunicativa, y esto supone relaciones simétricas y reciprocidad, que no siempre se dan, o que en el peor de los casos, se presuponen. Además para que exista esa posibilidad de diálogo, tiene que darse que los diversos grupos religiosos tengan vínculos comunes, como miembros de la comunidad nacional en la que viven.

Para poder superar las dificultades del diálogo interreligioso, siguiendo a Duch (1995) y a Bosch (2001), tendremos que tener en cuenta los discursos: de la religión, de la Iglesia, de la confesión y de la ética, para poder partir de lo que es común a todas, prescindiendo de lo peculiar y específico de cada una de ellas, descubriendo la “urgencia de un diálogo práxico sobre el amor y la fraternidad, en defensa de la vida, la paz y la justicia” , (Flecha, 2003, p.34). Otra cuestión a tener en cuenta, es que la religión- religiones son, un elemento constitutivo de la identidad individual y colectiva, incluso en aquellas personas que no practican una religión concreta, tienen sus raíces en una tradición o sustituyen ésta por una ideología, que le promueve su marco de referencia último. En este sentido los individuos, se socializan en un determinado grupo social, donde se encuentran, las representaciones mentales del grupo, de su cultura, es decir, la configuración de las creencias del grupo sobre la personas, el mundo, las relaciones sociales, incluyendo el reconocimiento del otro / Otro. (Kakar, 1995, p. 242). Por ello, las personas viven, se juntan y se socializan en las familias, calles, centros educativos, trabajo, etc., serán motivo de diversas acciones, de tal forma que favorezca el proceso identidad individual y colectiva, en respeto y tolerancia, procurando no crear espacios de competitividad, que son los más propensos a crear conflictos en las relaciones.

Consideramos que el diálogo interreligioso tiene en todas sus dimensiones, unos quehaceres, que son los que pueden abrir un amplio horizonte de trabajo común, entre otros nos parece de cierta urgencia las siguientes, en primer lugar, hemos de ser muy

conscientes de los diversos fundamentalismos que existen en las llamadas religiones no teístas-proféticas: Judaísmo, Cristianismo, e Islam, que suelen ser de por sí, excluyentes. Pero también en aquellas denominadas místicas, como son Hinduismo y Budismo, que también tienen manifestaciones intolerantes.

Recordar que el término “*fundamentalismo*”, es un concepto, relativamente moderno, ya que, tiene su origen en las regiones del sur de los Estados Unidos de América, y en concreto con algunos grupos cristianos que se sintieron amenazados por las teorías científicas de la evolución y su confrontación con las narraciones e interpretaciones literales de la Biblia. Así su apego a lo “*fundamental*” se hace más fuerte en la medida en que la sociedad se va haciendo más secular e incluso agnóstica o atea. La influencia del “*comunismo ateo*”, dio nuevos motivos a los fundamentalistas. Un origen similar tiene el fundamentalismo islámico, la oposición a la cultura secularizada de occidente, y más en concreto a la simbolizada por USA, el ateísmo de la antigua URSS, así como ese sentimiento de “*culpa*” que atribuye la situación de impotencia económica y política a la “deslealtad” a las órdenes divinas, o a su expresión en la Escritura Sagrada. Es un hecho constatable la existencia de grupos fundamentalistas en todas las tradiciones religiosas e ideológicas actuales. Este exclusivismo hace brotar la ignorancia y el prejuicio hacia otras religiones, además de actitudes que las hace considerarlas como falsas o inmorales, ello es como manifiesta el psicoanalista Sudhir Kakar, un proceso de proyección que está presente en todas representaciones de cosas animadas e inanimadas, personas, grupos etc. que todo grupo aprueba o desaprueba entorno a su concepción de “moral” (Kakar, 1995, pp. 243-244). Esto lleva, así mismo, según Michel Amaladoss, jesuita, director del *Instituto Dialogue with Culture and Religion, Chennai* (India) al concepto de “comunalismo religioso”, es decir, un grupo que comparte los mismos intereses económicos y políticos, pertenecen a la misma religión, casta y grupo lingüístico, (Amaladoss, 2012), y en el que el poder se une a la identidad religiosa, por su fuerza y poder integrativo, el cual se usa como domino del grupo en situaciones de conflicto. Cuestión que, sin duda, habrá que trabajar en la micro sociedad escolar, tratando de generar espacios pertinentes para las relaciones en igualdad y procesos de aceptación y respeto a la diversidad, para poder hacerlo en la macro sociedad actual.

La inculturación ha supuesto una importante respuesta y avance en la aceptación de la diversidad, pero hay que seguir avanzando, y como afirma Torres Queiruga (2001), hay que dar el paso de la “*inreligionación*”, es decir hacernos conscientes de la urgente necesidad de respetar al otro no sólo en sus formas y manifestaciones culturales, sino de valorar también los elementos religiosos en sus distintas

manifestaciones. Puesto que toda persona tiene derecho a profesar o no alguna religión o creencia, según se recoge en el *Artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*.

Pese a que las tradiciones religiosas han mostrado durante muchos siglos, su cara más violenta e intolerante, también es cierto que ellas, poseen actitudes de respeto y acogida hacia otras concepciones de la realidad. Muestran también respeto por otras manifestaciones de lo sagrado, de lo divino, del Misterio. Por ello, consideramos que es una tarea común, la de practicar la tolerancia y comprometerse por la paz y la no- violencia, aspecto que es claramente reconocible en la mayoría de los líderes religiosos de todas las tradiciones religiosas, así Buda, Confucio; Jesús de Nazaret; Gandhi; Luther King, etc. fueron expresiones vivas del “no matarás”, de “no- violencia”, este puede y debe ser el imperativo común. La no- violencia es un método de acción y un estilo de vida, que creemos puede unificar acciones entre las religiones y tendencias éticas de nuestro mundo, ya que también forma parte del legado de personas que como afirma Marina: “nadie ha influido en la historia de la humanidad más que estos hombres: Zoroastro, Abraham, Moisés, Lao-tsê, Confucio, Buda, Mahavira, Jesús de Nazaret, Pablo de Tarso, Mahoma, Lutero” (Marina 2001, p.57).

Un aspecto urgente que requiere el aporte de todos, es la eliminación de todas las discriminaciones, de todo tipo (género, sexo, religión, etc.) y construir esa comunidad mundial que recogen los últimos *Foros alternativos a Davos, Porto Alegre, Mumbai, Venezuela y Nairobi*, así como la propuesta de una ética planetaria (Küng 2006). Si bien es cierto, que aquí la dificultad radica en la visión- ideología androcéntrica de la mayoría de las religiones, y que es sustentada por una organización patriarcal que rara vez se cuestiona, habrá que favorecer las experiencias inclusivas de las mujeres y de los hombres en aras a una igualdad real.

Los Foros alternativos han puesto de manifiesto, la idea compartida de la defensa de la naturaleza y de toda manifestación de vida. La religación del ser humano con la naturaleza y la interdependencia de todos los seres vivos se encuentran en la base de algunas religiones, que pueden contribuir a superar el antropocentrismo tan presente en el paradigma filosófico occidental y en su correspondiente modelo de desarrollo científico-técnico. (Tamayo, 2003). Así mismo la necesidad de la memoria tanto histórica como la denominada razón *anamnética* (Metz, 1979). Para ello, habrá que seguir posibilitando el trabajo de las redes de solidaridad interhumana, superando los localismos y las endogamias que con frecuencia viven las comunidades religiosas. Somos conscientes, tal y como hemos ido comentando, que existen intereses de todo

tipo, sobre todo económico y geopolíticos para comenzar cualquier guerra religiosa-guerra santa- *jihad*, contra los increyentes o contra los creyentes siendo un signo de intolerancia y barbarie, que no debe tolerarse bajo ningún criterio.

No hace falta mucha imaginación para afirmar que el futuro de las naciones europeas en especial y del resto del mundo, dependerá en gran parte de las relaciones establecidas entre comunidades diversas bajo el punto de vista religioso y cultural. En este sentido el diálogo interreligioso no es una opción pasajera, sino una necesidad permanente. (Lacunza-Balda, 2001). Las culturas son un elemento más para ayudar a tender puentes de diálogo entre los pueblos y las religiones, buscando más aquello que nos une que no lo que nos separa.

Si desde las tradiciones religiosas y sus fuentes espirituales, se fomenta la construcción pacífica y las autoridades- líderes de las mismas ponen en marcha la “religión suave” (*solf religión*) (Galtung, 1995) frente a la “religión dura”, ésta surgida de los fundamentalismos y del uso de la misma en cuestiones económicas y claramente políticas. En favor de una religión positiva, abierta a la búsqueda del bien común, y en favor de la dignidad humana, como criterio *humanum*, (Küng, 2006) favorecerá el desarrollo de un verdadero diálogo.

La *Fundación Migra Studium* (2012), afirma que el diálogo interreligioso puede verse favorecido desde la educación, y éste deberá promover la comprensión, el respeto, la tolerancia y el diálogo entre culturas diversas y religiones, y así como tener cada vez más un carácter intercultural con el fin de hacer conocer la cultura en todo su alcance (lenguas, civilizaciones, tradiciones, arte, religiones, creencias, costumbres, etc.,...) Por ello las pedagogías inclusivas e interculturales (u otras afines), deberán buscar la mejora de la convivencia a través del conocimiento y respeto del otro, para así favorecer el entendimiento entre culturas y el diálogo entre religiones. Aunque como señalan Moliner y Aguilar (2010), el conocimiento del otro por sí mismo no garantiza el respeto y el diálogo, son requisitos inexcusables.

Para concluir este apartado solo nos resta comentar el modelo **UNESCOCAT para el tratamiento de la diversidad y diálogo interreligioso en la escuela**. Entre sus principios inspiradores, evidentemente todos los resaltados por la UNESCO, (tal como veremos posteriormente), partiendo de la consideración de la educación como el espacio privilegiado para la consecución de la promoción y protección del derecho a la libertad de conciencia, religión y creencia. Sobre el principio de sociedad inclusiva, en el que todo ciudadano participa sobre la base de igualdad, la posibilidad de la interacción diaria entre el alumnado de diversas creencias y convicciones,

favoreciendo con ella, el conocimiento y aceptación de la alteridad, a través de la tolerancia, respeto y diálogo. Otros principios rectores son el de multiperspectiva (Panikkar, 2015), y por último, los de imparcialidad y neutralidad del Estado, en aquellos en los que la educación en diversidad religiosa sea obligatoria.

Se tendrá en cuenta que la información sobre las religiones o sistemas de creencias y su diversidad, es muy a la instrucción en las mismas, ya que está se basa en la premisa de una fe particular y concreta, y se basa más en la teología. Garantizando las autoridades responsables, pedagogos y líderes religiosos el trabajo en común en aras a una enseñanza informativa- cultural, que permita comprender gran parte de la historia, las artes, las ciencias, y ayude a la ampliación del horizonte cultural, profundizando en la propia perspectiva sobre la realidad y el mundo en el que vive.

El perfil del educador que requiere este modelo, es un docente neutral, no proselitista, que ofrezca información sobre la diversidad religiosa, para ello deberá estar formado en dicha diversidad. Así como ser consciente de la interacción de los diversos canales de aprendizaje: el cognitivo, el afectivo y el experiencial, posibilitando en ellos y a través de ellos, la convivencia y el pluralismo. (Engebretson y otros, 2010, 6). Con relación al currículo:

...esté deberá adherirse a estándares profesionales reconocidos, ser inclusivo y prestar atención a desarrollos históricos y contemporáneos claves relacionados con el tema de la diversidad religiosa y de creencias, ser sensible con las diferentes interpretaciones de la realidad y el principio de multiperspectiva y, finalmente, ser contextual considerando las diversas manifestaciones locales de la pluralidad religiosa y secular que se da en las escuelas y en las sociedades de su entorno. (OSCE, 2007, pp. 39-51).

Afirma Torradeflot (2012), que existe ya diversos modelos pedagógicos que pueden ayudar a la comprensión de la alteridad y que reflexionan sobre su propia praxis, por lo que pueden ser de ayuda en esta propuesta interreligiosa, así los modelos: fenomenológico, interpretativo, contextual y dialogal, (Keast, 2007; Engebretson y otros, 2010).

Se están dando pasos en esta línea, así en el 2000, la *Asociación Unesco para el Diálogo Interreligioso*, lanzo ya una campaña a favor de la cultura religiosa, desde una perspectiva laica y multirreligiosa, dichas campaña sigue vigente, si bien sigue

tropezando con las autoridades e instituciones religiosas que tienen diferentes acuerdos con el Estado. De momento hay una “sensibilización” a través de publicaciones y materiales diversos, como son: el calendario interreligioso y sus propuestas pedagógicas, que coeditan desde el curso 2000-01, dos instituciones religiosas *L'Associació UNESCO per al Diàleg Interreligiós*, y el colectivo *AUDI*.

Ven a la fiesta (Blomart, Boada; Gabié y otros, 2008), que posibilita el conocimiento de las diversas fiestas religiosas, desde una perspectiva lúdica. *La Guía de Recursos sobre Diversidad Religiosa y de Convicciones*, así como *Religiones y Objetivos del Milenio*, que publicó en el 2009, el Centro UNESCO de Cataluña. *Mapas locales de la diversidad religiosa*, es otra muestra del interés de este colectivo, en su acercamiento de la pluralidad religiosa, a la ciudadanía.

Los organismos como el *Observatorio de la Libertad Religiosa* en España, en el que confluyen el Ministerio de Justicia, la Fundación Pluralismo y Convivencia, y la Federación Española de Municipios y Provincias, conjuntamente con la Dirección de Asuntos Religiosos del Estado, y la que tiene la Generalitat de Cataluña, son instrumentos a tener muy presentes; otras muchas actividades y documentos, proceden en su mayor parte de Canadá y de Inglaterra, donde ya hace tiempo que despliegan este modelo descrito en la educación estatal. Así el modelo que se aplica desde el 2005, en la Provincia de Quebec (Canadá), donde después de procesos de desconfesionalización de las estructuras escolares y de la enseñanza religiosa, se parte, de considerar el respecto de la libertad de conciencia y de religión, de la neutralidad de la escuela pública y de superar una educación moral para todos, el *Ministerio de Educación, Recreación y Deporte*, (Ministère de L'éducation, du Loisir du Sport, 2005), fijó algunas orientaciones a seguir, como fueron la definición de un único programa de ética y de cultura religiosa, que reemplazase los programas confesionales y el programa de moral de las confesiones presentes en su provincia, así como los aprendizajes continuos y progresivos; aprendizajes enraizados en la realidad del alumnado y la cultura quebequense; así mismo, definió los aprendizajes para que se respeten la libertad de conciencia y de religión; y el desarrollo de aquellos aprendizajes que favoreciesen *el vivir juntos*.

En relación a las orientaciones que dicho Ministerio ofreció para el contenido de la Educación Religiosa, podemos desatacar entre otras, la apertura a la diversidad religiosa; la familiarización con el legado en materia religiosa de Quebec; la capacidad de situarse de manera crítica y reflexiva frente a las religiones y los nuevos movimientos religiosos; la toma en cuenta de las diferentes cosmovisiones de las

tradiciones religiosas. Estos elementos diversos de la cultura religiosa permitirán, según el Ministerio, a los estudiantes la comprensión progresiva del fenómeno religioso en sus dimensiones experiencial, histórica, moral, ritual, artística, social o política. En la elaboración de situaciones de aprendizaje se tuvo en cuenta, las aportaciones del cristianismo (catolicismo y protestantismo), del judaísmo, del Islam, del budismo, del hinduismo y las espiritualidades amerindias, presente en la Provincia de Quebec; El patrimonio religioso de la sociedad quebequense, la importancia histórica-cultural del catolicismo y protestantismo en Quebec, y cada convicción y religión es tratada a nivel de conocimientos, de fenómenos y no de fe.

En nuestro país, ¿cómo está respondiendo la escuela cristiana al fenómeno plurirreligioso presente en la colectividad española e incluso en sus aulas?

La escuela cristiana ha gozado durante mucho tiempo de una cómoda “mayoría” que ha sido dominante en el mapa escolar español, lo que por un lado la alejado del aprendizaje conjunto con otras tradiciones, pero con un acicate en su identidad, ya que si se considera “católica y diaconal”, es decir universal y al servicio de todos, deberá abrirse a los nuevos tiempos y retos. Podemos encontrar diversas respuestas de la escuela cristiana en nuestro país, pues son muy diversas, ya que nos podemos encontrar escuelas concertadas religiosas, en las que la cuestión no es interreligiosa, sino “no religión”, es decir su preocupación es más por la carencia religiosa, que por el pluralismo, (FERE, 2002, p. 59); en otras el pluralismo religioso presente en sus aulas en todavía minoritario, pero si supone una diversificación de la atención educativa y pastoral de estos centros; por último podemos encontrar centros que ha optado por un proyecto educativo multicultural, en el que “la realidad socio religiosa abre nuevos horizontes y desafíos” (FERE, 2002, p. 62).

Podemos hallar en diversos documentos de Centros concertados de titularidad religiosa, por ejemplo el de *Carácter Propio*, algunos que ya acogen este pluralismo, a modo de ejemplo resaltamos el de La Salle, en el que podemos leer:

En una sociedad multicultural y multirreligiosa, damos especial importancia a aspectos tales como: el respeto a la diversidad y la singularidad de las personas..., el aprecio de la propia cultura como fuente de enriquecimiento personal y grupo al- nunca como causa de exclusión... (La Salle 2002: “Quiénes somos”, p.8).

Se está dando un movimiento desde “una escuela de cristianos para cristianos” a “un escuela de cristianos para todos”, si bien existen dificultades, como la de mantener una identidad cristiana, a veces quebradiza ante el fenómeno del pluralismo, la apertura y el diálogo, pueden ser una purificación de la propia identidad, evitando el narcisismo o la autoafirmación exagerada.

Recordamos que el carácter propio de las escuelas cristiana, “no depende del alumnado, sino de sus educadores” (Llamotte, 1989, p.364), lo que supone un reto del docente, que deberá educar desde y para las diferencias, en este sentido afirma Díaz Aguado, que los “contextos heterogéneos, a los que asisten alumnos pertenecientes a grupos minoritarios o con necesidades especiales, proporcionan una excelente oportunidad educativa de enriquecer a todos los alumnos”. (Díaz Aguado, 1996, pp.97-98). Lo que la nueva situación plurirreligiosa actual, obliga a las escuelas cristianas a unos nuevos planteamientos institucionales, educativos, psicopedagógicos, organizativos, pastorales...en una reformulación de su ser escuela. Entre ellos la reconsideración de los Proyectos de Centro, Pastoral, Orientación... en los que habrá que introducir modificaciones curriculares, estrategias pastorales, relaciones etc., desde la ética de la relación- encuentro, y desde las pedagogía de la alteridad, donde la *educación para la interioridad* puede ser una respuesta positiva en el proceso y desarrollo, no solo del alumnado, sino de toda la Comunidad Educativa. Dejando las cuestiones doctrinales y teológicas para otros ámbitos, la escuela deberá fomentar en el diálogo, la comunicación, el encuentro, la solidaridad y el amor del otro, de los otros y del OTRO, “porque la experiencia del otro puede obligarnos a restaurar colores, rasgos y brillos de nuestra fe, que estuvieran enmohecidos”, (Razón y Fe, 1999, p.126).

5. Pedagogías sistémicas.

Las pedagogías sistémicas son aquellas que se sustentan en el paradigma sistémico-fenomenológico. Conjunción de teorías dinámicas, emergentes que se vinculan e interactúan en los diversos contextos educativos. Veamos detenidamente algunas de sus aportaciones al ámbito educativo.

5.1. Panorama general.

En las denominadas *pedagogías sistémicas*, nos vamos a detener en las aportaciones más actuales de la neurociencia, y sus avances en el estudio del cerebro, o las de la física cuántica, que contempla las manifestaciones de la vida desde el punto de vista de la conectividad y la totalidad. Así mismo estaríamos dentro de la conocida *teoría de sistemas*, que como es de todos conocida, procede del campo de estudio de la biología y que en 1940, Karl Ludwig von Bertalanffy formalizó y desarrollo conjuntamente otras ramas del saber afines. En una concepción integral, todo sistema existe en un conjunto de elementos que a su vez interactúan entre ellos, donde cada elemento puede ser estudiado de forma aislada, pero que solo en su conjunto adquiere significación. Una teoría en la que en los años cincuenta los investigadores Gregory Bateson y Paul Watzlawick, apoyaron sus estudios sobre la comunicación humana, y como ésta define la relación, basándose en el enfoque sistémico.

Como sabemos las leyes que rigen y regulan el sistema son:

- El todo es mayor que la suma de las partes, es decir *principio de totalidad*,
- No hay un efecto /causa, sino causas/ efectos múltiples, o lo que es lo mismo *principio de circularidad*, y por último
- Un mismo resultado puede ser motivado por distintas causas, lo que se denomina *principio de equifinalidad*. (Carbonell, 2015, p.181).

Maturana (2003) definió los sistemas como unidades complejas que disponen de una relación entre los diferentes componentes y una estructura, que es la conformación de estas unidades de forma conjunta. Parella y Traveset (2014), ponen el énfasis de la visión multidimensional y sintética en las “raíces” de las personas, es decir una clara alusión a las cuatro dimensiones o inteligencias del paradigma sistémico: la intrageneracional, la nuestra, entre iguales; la intergeneracional: la anterior; la transgeneracional; y la intrapsíquica, que apela a los sentimientos de uno mismo.

Como sabemos y siguiendo con el símil de las “raíces”, éstas están asociadas a los vínculos, formando una malla entre información, creencias y emociones, que proporcionan a la persona seguridad, confianza y ayudan a la comprensión de otros sistemas. En esta teoría, todos los elementos y agentes deben encajar, esto nos va ayudar tanto a nivel micro como macro en nuestro estudio. Lo que nos conduce a las

denominadas pedagogías de las diversas inteligencias (Carbonell, 2015). Hasta llegar a la propuesta de Howard Gardner (1986), podríamos hablar de la hegemonía de la razón, que en sociedades occidentales industrializadas y tecnificadas, sigue estando presente la racionalidad cartesiana y técnica, así como una de sus consecuencias, la división entre tramo manual y tramo intelectual, relegando a otras inteligencias como la emocional, la artística, etc., a claras oposiciones entre ellas.

Así afirma Pérez Gómez (2012) que:

Desde la revolución industrial se ha primado la ciencia, la lógica y el reduccionismo sobre la intuición, las concepciones holísticas y la creatividad, se ha impuesto una cultura académica que jerarquiza los campos del saber: primero las matemáticas, el lenguaje y las ciencias naturales; después las ciencias sociales y las humanidades; y por último las artes. (Pérez Gómez, 2012, p.151).

El nacimiento de la psicología como disciplina científica y los estudios de Alfred Binet, pusieron a comienzos del siglo XX, en toda Europa y en Estados Unidos, la medición del coeficiente intelectual como aspecto significativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ivan Pàulov y el conductismo derivaron en propuestas empíricas y tecnocráticas. Dewey considero el “yo” no como una mente separada que construye conocimiento, sino más como una “mente cooperativa” que no está al margen de la realidad en la que vive. María Montessori a través de sus estudios y experiencias aportará, entre otras cosas, la relación que existe entre desarrollo de la mente y actividad sensorial. Posteriormente Freinet entenderá la inteligencia no como un circuito cerrado, al margen de los distintos elementos que configuran a la persona. Las aportaciones Jean Piaget, nos ayudaron a entender los mecanismos de funcionamiento y la construcción a través de las etapas evolutivas del ser humano, dado paso al constructivismo, enfrentándose al conductismo propio de la etapa anterior, será uno de sus discípulos, Lawrence Kohlberg, quién avanzará en los postulados del razonamiento moral de Piaget, con su teoría de los estados morales.

En España el *Instituto Gestalt* de Barcelona, conjuntamente con el *Institut de Ciències de l'Educació* (ICE) y la *Universidad Autónoma de Barcelona* (UAB), iniciaron en el curso 2004-2005, con un grupo de formadores y profesionales que experimentaron la aplicación de este modelo y dieron lugar a un proyecto de formación sistémica, denominado *Connexions*. La red se ha ido ampliando con la experiencia y el

devenir de los años, creando cinco ámbitos de formación que van desde cursos de iniciación, talleres prácticos, postgrados y máster con las Universidades, así como dos años de formación Gestalt, la creación de una red de escuelas sistémicas (Escuela *El Martinet* de Ripollet, Escuela *El Puig* de Esparraguera, *Escuela Riera de Ribes* en Sant Pere de Ribes....) grupos de trabajo interzonas, encuentros trimestrales o asesorías entre otras muchas actividades.

El modelo de pedagogía sistémica, creado por Angélica Olvera y su equipo de CUDEC en México, está aplicando con éxito en la formación del profesorado y en centros educativos de diversos países, así como ofrecen formación a través de un *Máster Universitario en Pedagogía Sistémica Cudec*, en la Universidad Doctor Emilio Cárdenas de México.

La intención de este método es introducir la denominada “mirada sistémica” en el contexto escolar. Así en los centros educativos, se están desarrollándose experiencias de esta pedagógica, que como hemos comentado, concibe los grupos humanos, y las instituciones, como sistemas complejos, con patrones de funcionamiento propios de cada participante en los mismos. Ubicación, contexto e individuo/s, tienen sus funciones definidas en el “sistema”, y por tanto deben ser tenidas en cuenta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la creación de vínculos, el respeto a las diferencias, la inclusividad, etc., son algunas de las características propias de esta forma de mirar el acto educativo.

Una mirada nueva surge con la irrupción de la nueva concepción de la inteligencia, veamos sus consecuencias en la educación.

5.2. Pedagogía de las inteligencias múltiples: La inteligencia Espiritual.

Para el filósofo francés Herri Bergson, la vida es una creación continua en un impulso nunca interrumpido, una fuente inagotable de donde surgen y fluyen todas las cosas. Una fuerza evolutivamente diferenciada que ha llevado al instinto y a la inteligencia al punto cumbre de la evolución animal, siendo en el *homo sapiens* la gran integración de ambas, en su inconsciente personal y colectivo, el instinto y en el consciente, la inteligencia. Así lo podemos leer en dos magníficas obras del Premio Nobel, en *L'évolution créatrice* (1907) o *L'Énergie spirituelle* (1919). Pero no será hasta bien avanzado el siglo XX, cuando los científicos se den cuenta a través de sus

investigaciones, de la composición del cerebro humano en dos hemisferios, y el control de las zonas asociados a ellos. Si bien sabemos que la inteligencia no es el cerebro, la inteligencia humana tiene una estructura cerebral aún muy desconocida. Se han ido dando pasos en busca de definiciones adecuadas, así desde el punto de vista etimológico, la inteligencia proviene del *intelligentica*, del término *intelligere*, compuesto de *intus* (entre) y *legere* (escoger o leer), por tanto se refiere a la capacidad de discernir, separar alternativas distintas y poder tomar la oportuna decisión. Pero también se define como la capacidad de aprender o de comprender, como facultad de conocer algo. La capacidad de resolver problemas y elaborar productos, pero también permite planificar y codificar la información y activar la atención. Sabemos que el autogobierno, es una poderosa herramienta de la inteligencia. También, hemos experimentado y sabemos, que la inteligencia nos permite conocer los distintos grados de profundidad de la realidad... Una persona inteligente sabe dirigir su vida, se adapta o se transforma, crea y trasciende... ¿una inteligencia, o inteligencias múltiples?, cuando además la inteligencia es una facultad compleja, pues ante todo es la capacidad que tiene ésta de crearse a sí misma. (Torralba, 2010).

Será Howard Gardner y las investigaciones del *Proyecto Zero* en la Universidad de Harvard, quien cuestione la identificación de inteligencia con razonamiento lógico en exclusividad. Definiendo la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y genera otros nuevos, hallar soluciones, crear productos y ofrecer servicios valiosos dentro de su ámbito sociocultural. Basándose en estudios de neurología, genética, psicología, antropología y educación, publicó en 1983 su best seller *Estructuras de la mente. Las inteligencias múltiples*. Dando un paso en el concepto y sus consecuencias. Sus estudios concluyeron que toda persona tiene ocho inteligencias, lingüística-verbal, lógico- matemática, viso-espacial, musical- rítmica corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal, así como la naturalista y que todas pueden ser desarrolladas hasta alcanzar un adecuado nivel de competencia.

Un ejemplo de la influencia en nuestro país en el trabajo con las inteligencias múltiples, es la incorporación en la normativa vigente, en concreto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y de la Ley Orgánica 8/2013 (Artículo 71), de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. En ellas podemos verificar la finalidad de máximo desarrollo de todas sus capacidades (Preámbulos), así como el desarrollo por competencias, donde está muy presente este enfoque de inteligencias múltiples. Así podemos encontrarlo en uno de los centros educativos más emblemáticos del país. Desde hace ya dos décadas, el Colegio *Montserrat* de

Barcelona, perteneciente a la Congregación de Misioneras Hijas de la Sagrada Familia de Nazaret, guiado por Montserrat del Pozo. Un centro concertado religioso, que ha realizado su apuesta de calidad, hacia el desarrollo en las inteligencias múltiples, que se aplica en el aula según el marco de la *Enseñanza para la Comprensión (Project Zero- Harvard)*. Otro ejemplo de aplicación, es colegio *Waldorf Michael* en Madrid, si bien está más decantado hacia la propia filosofía educativa de Waldorf, destaca por su desarrollo de la inteligencia artística y espiritual. Son muchos los centros que van incorporando en sus metodologías la Teoría de las Inteligencias Múltiples, como en el caso de la Región de Murcia, el Colegio La Milagrosa de Espinardo, o el Colegio Salzillo de Molina de Segura entre otros muchos.

Los primeros en utilizar el término de *Inteligencia Emocional* fueron en 1990, Peter Salovey y Mayer, quienes para describir las cualidades que favorecía el éxito, utilizaron este término, pero fue el psicólogo y redactor científico del *New York Times*, Daniel Goleman (1995), quien popularizó el término y lo llevó al ámbito educativo la *inteligencia emocional*. José Antonio Marina en su *Teoría de la inteligencia creadora* (1992), apoyará el concepto de inteligencia en la capacidad de dirigir el comportamiento humano, utilizando la información que capta y elabora, descubriendo nuevas metas y posibilidades encaminadas hacia nuevas acciones.

Otros autores como, David Perkins (1995) apoyan adicionalmente que la teoría de las inteligencias, puede enseñarse y aprenderse. Robert Sternberg (1996) habla de la inteligencia exitosa (académica o analítica, creativa y prácticas); Robert Coles (1997), cree que los discentes pueden volverse "más inteligentes" si desarrollan su carácter interior y ponen en práctica la llamada "*regla de oro*", común a todas las tradiciones filosóficas y religiosas, al aprender la empatía, el respeto, la reciprocidad, la cooperación y sobre temas morales, posteriormente Costa y Kallic (2008), clasificarán las inteligencias mencionadas, en sus *16 hábitos de la mente*, así hablarán de: ser perseverantes, gestionar la impulsividad, cuestionar y plantear problemas, formas de pensar flexible, crear, imaginar, innovar, asumir riesgos, sentido del humor, etc. (Lucas y Claxton, 2014). Otros investigadores se preguntaban en la década de los noventa, en términos psicológicos, sobre la capacidad del ser humano de "trascender" lo biológico, a través del arte, la religión, la filosofía, de la creatividad, del silencio... Las diferentes formas y desarrollo de la espiritualidad, asociada a diferentes rasgos de la personalidad. El psiquiatra Robert Cloninger, en 1994, propuso un modelo de personalidad, en el que aparecía la inteligencia espiritual, como la capacidad de trascendencia del ser humano, el sentido de lo sagrado, o aquellos comportamientos propiamente humanos, como el perdón, la compasión, la gratuidad o la humildad.

Las pruebas empíricas realizadas en los últimos años del siglo XX, han demostrado que se producen oscilaciones neuronales a determinadas zonas del cerebro, cuando se tocan temas trascendentes, religiosos o de valores profundos, lo que ha llevado a neurobiólogos como Persinger, Ramachandran, Elías, o a la física cuántica Danah Zohar a denominar a esa región cerebral de los lóbulos temporales como el “*punto Dios*” (Díaz Prieto, 2006). Otros lo denominan la “mente mística”. Lo que Boff (2012) afirma es que este punto, representa una característica evolutiva propia *homo sapiens*. Esta cualidad neuronal nos permite captar “la presencia de Dios en el Universo”.

Otros autores hablan ya de una novena inteligencia, *la existencial o espiritual* (Torralba, 2010), que se plantea las grandes cuestiones sobre la vida, el bien y el mal... La espiritualidad hace referencia a aspectos intangibles de la vida, desde las relaciones con uno mismo, con los otros y con la realidad trascendente. Afecta al ser humano y genera la capacidad de apreciar la trascendencia, la capacidad de preguntarse sobre la existencia y el sentido. La necesidad espiritual tienen manifestaciones culturales distintas y este aspecto es significativo en una sociedad multicultural, tanto desde la religión como desde la laicidad, (Benavent Vallès, 2013).

Max Scheler (2000), afirma en *Antropología Filosófica*, que lo que hace que el ser humano sea verdaderamente ser humano- persona es, un principio que nada tienen que ver con la evolución natural, es decir no está vinculada a la concepción griega de la razón, buscando un concepto que le permita dar explicación a tantos juicios que se le escapan a la mente como es la libertad, el arte, la imaginación, la intuición, etc. En el ser humano existe algo que le hace emerger de las leyes de la naturaleza, distanciarse de ellas y vivirlas con sentido, describiéndolo este filósofo alemán como un “*animal diferente*”.

En el mundo anglosajón, Canda y Leola (2010), propone hablar de espiritualidad como un proceso de la vida y del desarrollo humano que está centrado en la búsqueda del sentido y del objetivo de la vida, así como de la moralidad y del bienestar. Todo el mundo tiene espiritualidad sea o no una persona con creencias religiosas. La dimensión espiritual da forma a las decisiones y a las acciones que realizamos a lo largo de la vida.

Para Leonardo Boff (2012) la persona es ser espiritual, y la espiritualidad es despertar a la dimensión más profunda que hay en nosotros, que nos hace sensibles a la solidaridad, a la justicia para todos, a la cooperación, a la fraternidad universal, a la veneración y al amor incondicional. Se trata de posicionamientos ajenos a los dogmas

propios de los sistemas de creencias y religiones institucionalizadas. Si bien la espiritualidad se encuentra en el corazón de todas las religiones. Las tradiciones en común, los ritos, las plegarias, las canciones, las danzas, las celebraciones colectivas, etc., invitan a la persona religiosa a alejarse de sí misma y a entrar en una dimensión espiritual. Así pues, la religión incluye la espiritualidad, una comunidad de personas, una transmisión de tradiciones y una estructura, son propuestas concretas para vivir la dimensión espiritual comunitariamente y según sus creencias, normas y tradiciones específicas. Religión y espiritualidad, pues se pueden considerar dos realidades distintas. La religión es una forma de expresar y de vivir la dimensión espiritual de la persona pero no es obligatorio formar parte de una comunidad religiosa para poder vivir y expresar esta dimensión. Por lo tanto es importante desvincular los dos conceptos. (Benavent Vallès, 2013). Aunque debemos ser muy conscientes de que hoy en día la palabra espiritualidad se utiliza como forma alternativa de religión.

Se percibe en las personas la necesidad de cuidar la dimensión interior de forma personal e individual. Es una respuesta a la crisis de los grandes relatos, que ha afectado también al ámbito religioso. *La inteligencia espiritual...*

...no es solo un ingenioso sistema de respuestas o un mecanismo para resolver los problemas que emergen de la vida cotidiana, sino fundamentalmente un incansable sistema de preguntas. Muy a menudo el mejor modo de evaluar la inteligencia de un ser humano es observar atentamente, la calidad de sus preguntas, Esta revelan mucho más que las respuestas. En ella se manifiesta la sutileza, la profundidad y la auto trascendencia de la persona. (Torralba, 2010, p.39).

Los primeros en hablar de inteligencia espiritual fueron Danah Zahor & Ian Marshall (2001), tras descubrir que algunas zonas del cerebro quedan activadas cuando las personas tienen alguna práctica o algún pensamiento de tipo espiritual, como ya hemos comentado anteriormente. Torralba (2010), afirma que la vida espiritual no es patrimonio de las personas religiosas y que si en el ser humano no hubiera la inteligencia espiritual, nunca se habría planteado la apertura al misterio, el sentido de pertenencia al Todo, la búsqueda de un sentido a la existencia.

Pero ahondemos en el término *espiritualidad*, es un concepto es polisémico y como sabemos dependerá del contexto en el que se utilice, pues varía desde la diversas concepciones propias de las diversas escuelas ideológicas, filosóficas, y / o religiosas,

que llega a nuestra época sin duda desgastado, contaminado y muchas veces empobrecido (Martínez Ocaña, 2014), ahora bien el término como sabemos proviene del latín *spiritus*, propio del espíritu, desde la concepción dualista del mundo occidental, término masculino como dimensión no corporal propia de las personas, que la opone a otras dimensiones de la persona. (Martínez Lozano, 2012). Nuestra tradición judeo cristiana lo sitúa en el término femenino del hebreo *רוח*, *ruah*, como aliento de vida, que está en todo lo que existe. Desde la década de los años 80 del siglo pasado, diversos teólogos (Casaldaliga, 1993; Ellacuría, 1993; Boff y Betto, 1996), han realizado un intento de “*macroecumenizar*” el término hacia una actitud, un talante que sitúa la vida en el centro, promoviéndola frente a todos los mecanismos de muerte. Así surgen *espiritualidades de resistencia y liberación*, (Sobrino, 1985; Casaldaliga y Vigil, 1992; Castillo, 1999; Gutiérrez, 2013) como movimientos activos en contra de las consecuencias de muerte del sistema neoliberal. Posteriormente nos encontramos, en las décadas de los sesenta y setenta, con el paso del feminismo radical al feminismo cultural, liderado en Francia por de Hélène Cixous, Luce Irigaray o Annie Leclerc, en Italia por Carla Lonzi, Luisa Muraro y el grupo de la *Librería de Mujeres de Milán*, en España destacan figuras como la de Victoria Sendón, Milagros Rivera, entre otras; si bien el tema de la espiritualidad, lo entendían desde “las relaciones de poder”, y desde una práctica alejada diametralmente de las prácticas de las religiones androcéntricas, ya en la década del 2000, la *espiritualidad feminista*, se centrará en otros aspectos como por ejemplo, en la ginefobia del Islam; la *Organización Nacional para las Mujeres (NOW)* y *el eco-feministas* (Arriaga y Navarro, 2007; EFETA, 2008), en una unión con las *espiritualidades críticas y de protesta*, una clara defensa de los derechos humanos, en defensa de colectivos y personas excluidas por su condición de género, sexual y / o étnica, con una clara conexión con la defensa de la Tierra. Este concepto dinámico sigue muy activo en nuestros días, abriéndose paso, a través de la no-dualidad, como un camino de humanización (Castillo, 2007; Corbí, 2008; Nogués, 2007; Mesa Bouzas, 2014). Está relacionada con la capacidad para ver la vida en su conjunto, no en fragmentos, y para regenerarse uno mismo (Longworth, 2003), así va ganando fuerza en contraposición a “religión” un consenso social positivo (Benavent, 2013), generando una visión integradora en la que la espiritualidad, nos ayuda a la integración de otras dimensiones psico-emocionales... nos ayudará a integrar nuestra vida desde un punto de vista holístico entre la globalidad de la persona, su proyecto de vida y su capacidad de trascender, dando sentido y significado profundo a la misma (Torralba, 2010; Nogués, 2011). Las tradiciones religiosas y filosóficas son portadoras de preocupaciones antropológicas irrenunciables, de preguntas significativas por el sentido y el sinsentido de la vida y de

la muerte, de experiencias límite y de propuestas alternativas de vida no mediadas por la razón calculadora. Constituyen a su vez, lugares privilegiados de apertura a los mundos inexplorados de la trascendencia, la espiritualidad, la experiencia del misterio y la vivencia de lo sagrado, sin que ello suponga caer en sacralizaciones ni implique la aceptación de un credo concreto. Más allá de nuestras creencias o increencias, no podemos renunciar a en ese caudal de sabiduría. La renuncia supondría un empobrecimiento cultural. (Tamayo, 2002).

La Sociología de la Religión, ha puesto de manifiesto el declive de la religiosidad tradicional, vinculada a religiones institucionalizadas, y la creciente aparición de una nueva forma de espiritualidad no religiosa, asociada a una nueva forma de conocimiento, que procede, entre otros factores, al cambio del modelo mental a modelo no dual de cognición, así autores como Hoge (1996), Zinnbauer (1997), Marler & Hadaway (2002); Paloutzian & Park (2005) o Heelas (2005) en Estados Unidos, o González- Anleo, Elzo y Carmona (2004), Martínez Lozano (2014) en España aportan la importancia de la espiritualidad en las personas y en la sociedad.

Recogemos la definición de la espiritualidad y su desarrollo del organismo de inspección británico para los estándares en la educación, *Office for Standards in Education*, a partir de ahora OFSETED (2004):

El desarrollo espiritual es desarrollo del elemento no- material del ser humano que nos anima y sostiene, y dependiendo de nuestro punto de vista, acaba o continúa en alguna forma cuando morimos. Se refiere al desarrollo de un sentido de identidad, auto- valía, comprensión de uno mismo, sentido y propósito. Se refiere al desarrollo del “espíritu” de los alumnos. Algunas personas podrían denominarla como el desarrollo del alma; otros como el desarrollo de la personalidad o el carácter. (OFSETED, 2004, p. 12).

Existen diversas manifestaciones en diversos ámbitos de la sociedad, que ponen de manifiesto que la competencia espiritual, y por ende la espiritualidad es una dimensión de la persona educable, como hemos ido mencionando, separada de la religión, así lo demuestra el interés en el ámbito académico, en especial en centros de investigación tanto en Estados Unidos, como en los estados centro europeos, algunos ejemplos son las publicaciones del 2006, como el *Handbook of Spiritual Development in Childhood an Adolescence* de Roehlkenpartain, Ebstyn, Wagener y Benson; los

congresos especializados que se realizan desde el 2006 en Louvain (Bélgica) o Praga, etc., organizados por la *Internacional Conference on Spirituality*, en la que filósofos, pedagogos, teólogos, sociólogos, psicólogos, etc., han puesto con sus diversas interpretaciones y orientaciones, la importancia del tema.

Destacar el denominado movimiento de la *espiritualidad infantil*, proveniente de la observación, investigación y publicaciones de autores como Rebecca Nye (1998-1999), David Hay (2000) o Tobin Hart (2006), que muestran una tendencia espiritual natural en los alumnos desde edades muy tempranas, con una base neuropsicológica que en muchos casos no es atendida por la escuela.

Las aportaciones del psicólogo transpersonal Ken Wilber clasificó (1999) las etapas del desarrollo espiritual humano en: creencia, fe, experiencia directa y adaptación permanente. Las del investigador y teólogo protestante J. Fowler, basado en Paul Tillich y H. Richard Niebuhr y partiendo de los trabajos de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, sobre el desarrollo de la inteligencia y del razonamiento moral respectivamente, habla de siete estadios: pre verbal, mágico, mítico-literal, convencional, reflexivo, inicio pos convencional, comunidad pos convencional y transpersonal o comunidad no dual. Afirmando que las personas, estamos “ontológicamente modelados”, para participar en lo trascendente. O en nuestro país, las de Enrique Martínez Lozano (2008), psicólogo, terapeuta y teólogo católico, desarrolla en seis estadios la conciencia del yo: arcaico (0-6 meses de vida), mágico (hasta los 2 años), mítico (3 – 7 años), racional (7- 21 años), integrado y transpersonal. Aspectos que deberemos tener en cuenta desde el ámbito psicopedagógico de la *educación para la interioridad*.

La espiritualidad, y en concreto la *educación para la interioridad*, como herramienta pedagógica, es hoy por hoy, una dimensión poco trabajada en el ámbito educativo, pero es una dimensión evolutiva educable y susceptible de desarrollo y potenciación desde la etapas iniciales del sistema educativo, siendo un reto educativo para este siglo XXI. Afirmo Carbonell (2015) que las tendencias pedagógicas que hoy se están formando en la sociedad, la universidad o en las propias escuelas, son el resultado de una malla de muchos modelos, que promueve las personas y las instituciones formando una red, por eso hemos hablado de diversas Pedagogías, unas consolidadas y otras en proceso de consolidación.

¿Sería posible pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender que no trate sólo de “cosas”, de “conocimientos”, sino también de nosotros? ¿Experiencias que pongan en juego (que nos pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el hacer y el decir, la relación entre las palabras y las cosas, la narración y nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos, ensimismados?...¿Sería posible sin dar por supuesto quien cada uno o cada una es y ha de ser, y abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser? (Skliar; Larrosa, 2009, p.115).

La educación debe acompañar el proceso y desarrollo de todas y cada una de las dimensiones del ser humano, en una propuesta integral que facilitase al alumnado conocer su sentido de la vida, y poder dar respuesta al mismo, desde su ser, así estamos de acuerdo con las afirmaciones del pedagogo Octavo Fullat, cuando afirma que:

La paideia ha de servir para desvelar el sentido de la vida. No es que el sentido de la vida constituya el fin de la paideia, sino que la finalidad de la educación es buscarle sentido a la vida. Y añadido: sin instalarse nunca en ningún sentido ya fabricado. {...} La paideia es todo aquello que llevamos dentro: formación cultural, formación física y, por encima de todo, convicción espiritual, vida interior, protesta en nombre de algo que no poseemos y hemos decidido conquistar. {...} El educador no dejará de ser un simple paidagogos, un acompañante. (Fullat, 1982, pp.120-122).

Así la educación y los educadores deberán ser acompañantes, en el largo desarrollo de las capacidades múltiples que cada ser humano tiene, y que deberán llegar a su máximo perfeccionamiento, para poder SER.

Veamos por último la visión de la pedagogía transpersonal y sus aportaciones a nuestra investigación.

6. La pedagogía transpersonal.

La profesora Santiago Martínez cree que “una nueva realidad humana pide una nueva pedagogía” (2010, p.109). Si el objetivo principal de la educación es la formación integral de nuestros alumnos, para que sean conscientes de su realidad (personal y social), competentes para situarse en el mundo actual (pensamiento y empresa) y suficientemente alentados por la compasión y el compromiso para permanecer atentos a la actualidad, entonces, solo es realizable desde un serio acompañamiento en su crecimiento como persona, en su ser; Ken Wilber afirmaba, que el término transpersonal, es aquello que va más allá del individuo (1999, p.22). Las condiciones actuales de nuestra sociedad “sin fronteras, mestiza y *crossover* no solo en lo biológico, sino también en lo cultural y en lo social”, requieren de unas aulas y unos educadores más globales, integrales y cosmopolitas, que vayan más allá...Hemos de llegar a la dimensión del sentido vital y existencial, sino llegamos a esta dimensión, los cambios y las actitudes no permanecen, se disuelven en el tiempo, así lo aseguran expertos en neurología y aprendizaje (García Ugarte; García- Rincón de Castro, 2015, pp. 138, y 154).

Entendemos que es en esta línea en la que la psicología y la pedagogía transpersonal abren un camino, que va más allá, inscribiéndose en todas las tendencias filosóficas y psicológicas, que considera al ser humano como un ser bio-psico-socioal y espiritual, es decir, un individuo integral con plena capacidad, inteligencia y responsabilidad para autorrealizarse y dirigir su propio proceso de desarrollo de potencialidades. Esta línea transpersonal fue ya iniciada por Roberto Assagioli (1956), al utilizar el término transpersonal siguiendo la línea marcada por Jung, pero ampliando sus conceptos, ya que diferenció el inconsciente superior (o *self transpersonal*) del inconsciente colectivo, siendo el primero en utilizar el término *psicosíntesis*, posteriormente Maslow, también uso este término al fundar el *Journal of Transpersonal Psychology* en 1968, y en 1973 la *Association for Transpersonal Psychology* celebró su primer congreso en Menlo Park, California, en la primera conferencia nacional sobre psicología transpersonal y educación en la Northern Illinois University.

Abraham Maslow (1987) abrió, con su concepto de autorrealización y plenitud una línea que luego psicólogos y pensadores como Stanislav Grof (1987) o Ken Wilber (1999), Almendro (1995, 2004), Herrán (1998, 2003), etc., usaron y se convirtieron en referentes de esta rama de la psicología clínica, la cual pretende un acercamiento holístico a la persona en todas sus dimensiones. La psicología transpersonal (la

“cuarta fuerza” en psicología), funda sus ideas básicas, en la concepción de que la psique es multidimensional y existen diversos niveles de conciencia, incorporando la dimensión espiritual, en una unidad mayor, es decir en un encuentro de uno mismo como una parte de ese todo.

La *Teoría de la Complejidad* de Morín, la *Teoría de Las Inteligencias Múltiples*, la *Programación Neurolingüística* (PNL), o la *Pedagogía 2000*, etc., tiene correlaciones con lo transpersonal, sin definirse como tal. Pero la “pedagogía transpersonal” hoy por hoy sigue en construcción, bebiendo de múltiples teorías y métodos en el proceso de crecimiento y maduración personal. Todas las disciplinas que estudian a la persona, apuntan, de diversas formas, a que:

La medida de trascenderse ésta a sí misma está en relación directa con el crecimiento personal en su dimensión comunicativa y en su capacidad de alteridad. El otro, lo otro, entran a formar parte de uno mismo, y de ahí la posibilidad de diluirse, como conciencia unidad... Es ahí donde cobra sentido todo compromiso social ético, y donde se ubica la espiritualidad. (Santiago Martínez, 2010, p.109).

La *Pedagogía Transpersonal* promueve la relación de la persona consigo mismo, con los otros y con la sociedad, lo que la trasciende, el OTRO, hasta llegar a su máximo desarrollo. Sus estrategias y herramientas, propias de la acción- reflexión- acción, son la atención sostenida, autocrítica, la reflexión, la observación y auto- observación, la investigación de todo lo que le acontece en sí mismo y en su entorno, con la finalidad de generar un ejercicio de conciencia pleno, que genere conocimiento y le ayude a ser, lo que está llamado a ser. Es el ejercicio de empoderamiento, (*empowerment*) que posibilita a toda persona ser gestora responsable de su propia vida. Desarrollando por tanto lo que le caracteriza, la espiritualidad. Si bien estamos en proceso de construcción sistemática, sí que encontramos experiencias formativas en diversos países, así el *Grado de Psicología Visión Humanista Transpersonal*, en la Universidad del Pacífico (Chile), desde el año 2000, donde se imparte, desde un enfoque que incorpora la mirada espiritual del ser humano, el aprendizaje a través de la experiencia y una red curricular que incluye, además de las asignaturas tradicionales del currículo, la meditación, el Thai Chi, la Psicoterapia y diversas ramas del Yoga. Formando a los futuros profesionales, desde una mirada holística, manteniendo la actitud de apertura al conocimiento científico e incorporando las aportaciones de las tradiciones espirituales y contemplativas.

La *Escuela de Psicología Transpersonal Integral*, cuyo proyecto está avalado por la *Fundación Universitaria de Estudios Integrales* de los distintos países como: Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Perú, Uruguay y España; en convenio con la *Universidad del Mar* y la *Cátedra UNESCO Vida Integral*. Otra vertiente es la línea lúdica, que se realiza con personas con Síndrome de Down, en este mismo Proyecto (Manrique, 2005).

Experiencia educativas, en las que desde hace ya décadas se aplican los métodos de “conciencia plena”, es la escuela “*Enrique Alvear*”, en Cerra Navia (Chile); la *Fundación Arka* (Bogotá), pone su proyecto pedagógico transpersonal y lúdico, en la red de sus escuelas. En 1994, se fundó el *Centro Transpersonal* de Buenos Aires (Argentina), con el objetivo de ser un foco de difusión de las ideas y técnicas del enfoque transpersonal, a través de las diversas actividades que sus áreas docente, asistencia terapéutica y de servicio comunitario, ofrecen a la ciudadanía.

En España podemos encontrar el *Institut Gestalt*, con sede en Barcelona, que desde 1985 se sitúa como lugar referente de estudio, búsqueda y experimentación en los ámbitos culturales y vitales (psicoterapia, comunicación, creatividad, relaciones humanas y crecimiento personal), realizando diversas acciones informativas y formativas, a través de cursos y retiros de espiritualidad. Así mismo, la *Fundación para la Educación y el Desarrollo Transpersonal*, cuya finalidad es el ejercicio de la docencia y la investigación científica en el ámbito de la autoconciencia, así como en los valores y fundamentos propios del ser humano, en su desarrollo integral e holístico, con sede en El Escorial (Madrid), realizan desde hace ya algunos años, diversas acciones formativas, entre las que destacamos el *Programa Mindfulness Transpersonal* en centros educativos, siendo una actividad cada vez más demandada por los centros escolares españoles.

En Vigo tiene su sede la *Escuela de Desarrollo Transpersonal*, que imparte desde hace años cursos especializados en *Formación de Coach en Educación Transpersonal*, *Formación de Consultor en Mindfulness* y *Formación en Instructor de Mediación Transpersonal*. Siendo muy conocidos en el entorno de *Mindfulness*.

En esta línea formativa resaltar también a la *Organización Proyecto Social para el Desarrollo Humano*, con sede en Madrid, y que ofrece un curso online: *Coach en Educación Transpersonal*, con una duración de dos cursos (diez meses), y que va adquiriendo significación y demanda en el mundo educativo.

La *ONG Red Cultural GFU* para la Fraternidad Humana, tiene presencia en España y Portugal, y algunas de sus sedes con actividades en educación transpersonal, las podemos encontrar en localidades como Murcia, Cartagena y Alhama de Murcia, entre otras muchas poblaciones de otras Comunidades Autónomas españolas.

Visitación Valley introdujo en centros educativos en el año 2007, la *Meditación Trascendental*, llamándola *Quiet Time*, en los barrios más violentos de San Francisco (USA), siendo una tendencia que se ha ido extendiendo por todo el país, así como por otros muchos, incluidos el nuestro, donde diversas Comunidades Autónomas, ha realizado cursos formativos, a través de sus Consejerías de Educación, llegando las experiencias a las aulas, de diversos centros de la Comunidad de Madrid, en Sevilla, Ciudad Real, y en Tierra de Campos (Valladolid).

También la *educación transpersonal* ha llegado a las Universidades españolas, así tenemos constancia de la existencia desde el curso 2014-2015, una oferta en la Universidad de Murcia, a través del *I Curso de Mindfulness MBET e Inteligencia Emocional: cómo reducir el estrés en el trabajo a través de la transformación de emociones*. La Universidad Pontificia de Comillas, o la Universidad Internacional Valenciana, con el profesor Vicente Simón como coordinador del curso *Aprendiendo a entender el Mindfulness*. La *Universidad Nacional de Educación a Distancia*, (UNED), también oferta un curso en esta línea, su curso *Actuación de Mindfulness en las aulas: herramientas para conseguir la calma y la atención*, es uno de los más demandados en sus cursos de Extensión Universitaria. Así mismo, el Centro Universitario de La Salle en Madrid, ofrece dentro del Programa del Área de Ciencias de la Religión, Formación y Animación Pastoral, un curso de Experto Universitario en Educación de la Interioridad en Centros Educativos. También el *Máster en Espiritualidad Transcultural* que oferta conjuntamente la *Fundación Vidal Barraquer*, y la *Universidad Ramon Llull*, *Universidad de Deusto*, *Universidad de Comillas* y la *Universidad de la Mística*, desde el 2014, con dos años de duración. Mediante el diálogo entre las ciencias que tienen su centro de estudio en la persona (fenomenología, antropología evolutiva, neurobiología, psicoanálisis contemporáneo...) y las llamadas ciencias duras (física, matemáticas,...), la ciencias sociales y la economía, con los diferentes itinerarios espirituales desde las diversas cosmovisiones, propias de las tradiciones religiosas, presentes en la actualidad.

Todos estos cursos e iniciativas, ponen de relieve que algo se está moviendo, en el mundo educativo en esta línea, así mismo y como tema colateral en relación a la interioridad, tenemos algunas experiencias como: la tesis: *El valor educativo de la*

interioridad. Un enfoque desde Charles Taylor, de Fernández Riaño, L. (2009); dirigida por Domingo Moratalla, A. (dir.), presentada en la Universitat de València. Departament de Filosofia del Dret, Moral i Política, en la que el autor partiendo de la obra del filósofo canadiense Charles Taylor, pretende recuperar la interioridad, como brújula que puede orientar el mundo educativo.

En el 2011, encontramos dirigida y publicada en la UNED, la tesis: *Una metodología para la enseñanza de las matemáticas en secundaria basada en las inteligencias emocional y espiritual*, de Luque Vega, J. A.; bajo la dirección de: Antonio María Medina Revilla, Pedro Jiménez Guerra, bajo la hipótesis de: "Una metodología de la matemática, desarrollada teniendo en cuenta la teoría de las inteligencias múltiples, y concretamente las inteligencias emocional y espiritual, mejoraría sensiblemente el rendimiento académico de los alumnos". En este sentido el autor ha querido desarrollar actividades que fomenten la inteligencia espiritual y emocional del alumnado, como un medio para conocerse y conocerlos mejor, aceptar las propias deficiencias y luchar contra los bloqueos y mejorar. "Conocer también las propias capacidades, que todos las poseen, y muchas veces son desconocidas, y saber apreciar también las cualidades de los demás y ver al otro no como un competidor, sino como un don y una ayuda para los demás". (Luque Vega, 2011).

Cursos, estudios, encuentros y tesis, que pone de relieve el incremento notable de la demanda y oferta que se está dando en el ámbito educativo y que tiene puntos de conexión con el tema educativo vs espiritualidad.

CAPITULO II: ESCUELA, RELIGIÓN Y ESPIRITUALIDAD.

Estamos asistiendo a una confluencia e interés por la escuela, la religión y sobretodo de la espiritualidad dentro de este emergente paradigma. Veamos cómo se desarrollan estas nuevas sinergias.

2.1. Escuela: Religión/es vs Espiritualidad.

La educación sigue siendo el medio de socialización más potente con el que cuenta la sociedad para transmitir y controlar sus intereses, además de un derecho humano fundamental, las instituciones nacionales e internacionales asumen su regulación y orientan sus agencias políticas teniendo en cuenta el papel de los distintos sistemas de cosmovisiones religiosas y de sus las credos en la formación de la ciudadanía. Considerando también el desafío que representa las pluralidad cultural y religiosa, cada vez más común en cualquier comunidad. Históricamente el intento de excluir la formación religiosa de los centros educativos, y más concreto en la educación pública es clara y contundente, siendo silenciada y / o marginadas las perspectivas religiosas sobretodo en el siglo XX. La separación entre Estado / Iglesia /as ha fomentado a nuestro entender, la exclusión de las perspectivas espirituales, en una confusión no siempre exenta de intereses, dejando paso al denominado “currículo oculto”. Al mismo tiempo existe una emergente perspectiva espiritual, alejada del ámbito religioso, si bien no lo margina, muy al contrario, lo supera y lo diferencia, como capacidad y característica de todo ser humano.

Asistimos a un momento educativo, en el que diversas fuerzas postmodernas están influyendo en la conversión educativa del currículo espiritual oculto. Encontramos la presión de los grupos conservadores de las diversas creencias, en un afán de inclusión de sus perspectivas religiosas institucionalizadas. Así como una emergente línea de espiritualidad laica, en la que toda persona tenga cabida, dejando sus elecciones de fe, como un aspecto concreto y diferenciado de su competencia espiritual. Este momento educativo no está exento de peligros, antes la demanda de “reespiritualizar” el currículo escolar. El conflicto está presente en la sociedad actual, inspirado por distintos posicionamientos frente al hecho religioso. Su transmisión tiene como sabemos, una naturaleza cultural, ideológica y también política en la medida en la que están implicadas las relaciones de poder. (Álvarez; Essomba Gelabert, 2012, p.30)

En España se ha incrementado la diversidad religiosa, el origen de un pluralismo religioso conforme se elevaba el número de personas inmigradas, ya en el 2007, Sahuquillo, firmaba un artículo en *El País*, (31/03/2007), con el título “*La inmigración cambia el mapa religioso*”, donde se constataba que más de 7% de los habitantes profesaban confesiones diferentes a la católica en España, y cómo el porcentaje se había multiplicado por cuatro en los últimos diez años, y el aumento de las confesiones minoritarias (ortodoxos, evangélicos, mormones, etc.), y también ,fruto del ejercicio del derecho de libertad religiosa, garantizado constitucionalmente en el artículo 16.1. Una libertad religiosa, que ha traído consigo un pluralismo desconocido en nuestra sociedad en las últimas décadas del siglo XX y principios del XXI, así como una diversidad de creencias y convicciones impensables. Junto a ello, se debe tener igualmente presente que la inmigración se ha convertido en un factor potenciador cuantitativamente de ese pluralismo y diversidad. Por mencionar sólo algunos datos cuantitativos, en la actualidad hay en España, a fecha de 1 de junio de 2015, los lugares de culto de las confesiones religiosas minoritarias incluidos en *el Directorio de lugares de culto del Observatorio del Pluralismo Religioso* en España, asciende a 6.270. Los lugares de culto del conjunto de las confesiones minoritarias representan el 21,35% del total. La confesiones se reparte de la siguiente manera, según el citado organismo: Católicos: 23.098 (78,65%). Evangélicos: 3.588 (12,22%). Musulmanes: 1.334 (4,54%). Testigos Cristianos de Jehová: 701 (11,18%). Budistas: 140 (2,23%). Cristianos de Jehová: 701 (2,39%). Testigos Baha'is: 43 (0,69%). Ortodoxos: 185 (0,63%). Mormones: 116 (0,39%). Judíos: 33 (0,11%). Hinduistas: 16 (0,26%). Cienciología: 15 (0,24%). Ciencia Cristiana: 7 (0,11%). Otras confesiones cristianas: 50 (0,80%). Otras religiones: 26 (0,41%). Sijs: 16 (0,26%). Resto de confesiones: 173 (0,59%).

En el 1992, el Estado Español ofreció a las religiones con notorio arraigo en nuestro país (judía, musulmana y protestante), un acuerdo con categoría de Tratado Internacional, que ya había firmado en 1979 con la Iglesia Católica. En 1996, lo firmaron la *Unión de Comunidades Islámicas de España* (UCIDE), y las iglesias pertenecientes a la *Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España* (FEREDE), lo que posibilitaba ante una petición de al menos diez alumnos, la posibilidad de asignación de un docente en el centro, para impartir el área religiosa propia. Según la *Unión de Comunidades Islámicas de España* (UCIDE), recogiendo una noticia, “en el 2013 existían unos en toda España solo imparten la asignatura un total de 46 docentes, 16 de ellos en Andalucía, 13 en Ceuta, 11 en Melilla, 2 en el País Vasco y 1 en Canarias, y 3 en Aragón. Como consecuencia, el 90% de los 223.000

niños musulmanes que viven en nuestro país no tiene la posibilidad de estudiar su religión en el colegio”, afirmaba la periodista Patricia de Blas Gasca, en el *Diario Aragón Digital* (9/5/2013).

A fecha del 2015, y según publicación del Diario *El Correo* de Bizkaia, en un artículo firmado por Javier Muños, con el título “*Euskadi tiene dos profesores de religión para 6.000 alumnos musulmanes*”, podemos ver la situación en este año:

El País Vasco es una de las cuatro autonomías que, al menos, cuenta con algún docente para la asignatura del Islam. Las otras regiones son Andalucía (17 profesores), Aragón (3) y Canarias (1), sin contar a las ciudades de Ceuta (13) y Melilla (11). La paradoja es que, en Madrid, Barcelona y Murcia, y en otras áreas que destacan por sus elevados contingentes de magrebíes y subsaharianos, no ejerce ni un sólo profesor de religión musulmana en los colegios públicos. Y según recuerda la UCIDE, esa situación se perpetúa desde 1996, cuando se aprobó y publicó el currículo de las clases de Enseñanza Religiosa Islámica. Y también se firmó un convenio para la contratación de esos profesores. (El Correo de Bizkaia, 2015).

Como podemos ver la situación no ha mejorado, y sigue habiendo una necesidad en los centros educativos, de formación islámica. Podemos leer en la noticia anterior:

...A pesar de ello, la mayoría de profesores de religión musulmana están en paro en España. Una de las razones es que carecen de la titulación exigida para ejercer en colegios e institutos. En el País Vasco, el problema se puso de manifiesto en 2011, cuando la Unión de Comunidades Islámicas de Euskadi presentó al Departamento de Educación una lista de candidatos para impartir su religión. Se trataba de docentes que habían recibido formación en una mezquita y tenían una licenciatura técnica o de Letras. Sin embargo, la normativa de Educación exige otros requisitos. En la etapa de 6 a 12 años hace falta el Grado en Primaria (antiguamente Magisterio), mientras que en Secundaria no basta una licenciatura; es necesario también un máster. Las carencias de la enseñanza de religión islámica en Euskadi han sido cubiertas de diferentes maneras por los afectados. El Consulado de Marruecos organizó hace años clases extraescolares que ofrecían “Lectura del Corán”. Otras familias enviaban a sus hijos a las mezquitas durante los fines de semana.

No hemos encontrado datos sobre la realidad de la formación judía, tal vez por la propia idiosincrasia de esta religión. Así mismo, es un dato a tener en cuenta, la disminución ligeramente del número de católicos practicantes entre la población joven de 15 a 29 años, ostentando la religión una posición valorativa marginal en este segmento de edad. (Funes, 2008). Otros datos recogidos en el *Informe Ferrer i Guàrdia 2014*, (2014, 79-92), declara que las opciones de conciencia no religiosa en 2012 según CIS, en su estudio 3008, es de católicos el 70%, el 16% de ateos el 9%, creyente en otra religión el 3% y un 2% no contesta. Aportando dicho Informe que desde el año 1978, primer año en el que se tienen datos, el 8 % se declaraba adscrita a opciones no religiosas, en el 2005 eran el 17,6% y en el 2013 el 25%, lo que pone de manifiesto un aumento considerable a tener en cuenta.

La distribución por Comunidades Autónomas es diversa, siendo de más del 30% en Madrid (33% no creyentes y 62% creyentes), País Vasco (33,3% no creyentes y 64% creyentes) y Cataluña (36,8 % no creyentes y 61% creyentes), y en el otro extremo con menos del 15% encontramos a las Comunidades de la Región de Murcia (11% no creyentes y 88,2 creyentes), Castilla y León (14% no creyentes y 84,3 creyentes) y Canarias (13,% no creyentes y 86,1 creyentes). La Región de Murcia es la Comunidad Autónoma con el menor índice de no creyentes de todo el Estado Español, según el Barómetro de opinión del 2012 del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Con relación a la asignatura de enseñanza de la religión, según las cifras publicadas por el Ministerio de Educación, del curso 2013-2014, (2015) encontramos la siguiente distribución, un 69,86 % cursan religión católica, un 29,40% no cursan religión, un 0,40 es islámica, un 0,32 es evangélica y un 0,01 % es judía, en Educación Primaria, 51,42 % cursan religión católica, un 46,38 % no cursan religión, un 2,06% cursa historia y cultura de las religiones, un 0,10% es evangélica, un 0,02% es islámica, y un 0,01 % es judía, en Educación Secundaria, siendo por último los datos de la etapa de Bachillerato los siguientes, 33,03 % cursan religión católica, un 66,94 % no cursan religión, un 0,01% es islámica, un 0,02% es evangélica y desaparece la judía en esta etapa.

Esta distribución varía según la titularidad de los centros educativos, siendo del 61,64 % el alumnado que no curso religión en los centros públicos, a diferencia del 86,17 que cursa en los centros privados concertados. Así mismo vemos la varianza por Comunidades Autónomas, donde nos encontramos con el 90% en los centros de Educación Primaria de Extremadura estudia religión católica, frente al 26,5% de Ceuta, o el caso de estudio de otras religiones en la Ciudad Autónoma de Melilla con el 55,4

%, el 61,5% en Cataluña que no cursa materia religiosa, en la misma etapa educativa, siendo más acentuado el dato conforme avanzamos en las edades y en las etapas educativas, llegando al 96,6% en Bachillerato, y bien es llamativo el dato que en la Región de Murcia el 87,3 % del alumnado de Bachillerato en centros concertados no estudia materia religiosa.

Según datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), en el 2011, 59,3% no acude nunca a un acto religioso y que el 21% pertenece a confesiones minoritarias, hemos de avanzar, sabiendo que la religión no es la única forma de espiritualidad, y que los educadores no son neutrales, tiene su sistema de creencias y su cosmovisión guía, sin duda su quehacer profesional, no existe un “limbo religioso”, la escuela debe ayudar a dar respuestas de forma diversa a cada edad, en cada etapa educativa, a las preguntas que haga al alumnado más autónomo, libre, crítico y pueda decidir libremente, su forma de ser persona, en unión con la Humanidad, de la que forma parte, evitando posturas integristas y totalitarias. Así como el hecho de que el Estado Español se declara en su Constitución (1978), como un estado aconfesional, no laicista, tal como se desprende del Artículo 16.

En el ámbito internacional, y según podemos ver en el estudio *Beliefs about God across time and countries* del profesor de la Universidad de Chicago (2012), Tom W. Smith, la población que se declara no creyente en Europa es del 18%, en América Latina del 8% y en Asia del 21%. Según este estudio, el 16,4 es el grupo de no creyentes, que sigue creciendo, si bien la certeza sobre la existencia de Dios o las adscripciones religiosas son dos cosas distintas, el porcentaje es superior en las personas que afirman seguir una confesión religiosa, si bien muchos afirma que no se consideran practicantes de la misma.

Según afirma Dietz (2008) nos encontramos con tres modalidades de Educación Religiosa en Europa que son:

- Los mono confesionales, aquellos países en los que solo se enseña la religión oficialmente reconocida (cristiana-luterana- cristiana- católica o cristiana – ortodoxa).
- Los pluriconfesionales, donde cada comunidad religiosa sea, mayoritaria o minoritaria, accede a la escuela pública para impartir sus enseñanzas a sus propios creyentes en clases separadas y

- El modelo laico, aquellos países donde la educación religiosa, no tiene cabida alguna, siendo a menudo sustituida por clases de Educación Cívica o en valores. (López González, 2012, p.62).

El modelo multiconfesional está evolucionando hacia otro de enseñanza interconfesional, dado el aumento la diversidad religiosa, mediante este emergente modelo, se evita la segregación del alumnado por diferencias religiosas y se promueve el conocimiento integral de la diversidad religiosa imperante en la sociedad, quedando la formación religiosa en el ámbito de la educación pública, según lo estipulado por cada normativa nacional. Así en los países europeos, nos encontramos con que la secularidad sigue impregnada por el hecho religioso, incluso Francia, donde el modelo es el menos religioso en términos laicos, y donde la separación Estado /Iglesia-as, es más neto apolítica de *laïcité*, no permite esta formación religiosa en los centros públicos, si bien dentro de zonas como Alsacia, Lorena, se imparte religión católica, protestante y judía; no ocurre así con otros países como Bélgica donde la Constitución garantiza la libertad religiosa y los sueldos y pensiones de los seis cultos reconocidos está a cargo de los poderes públicos; En Alemania, las iglesias son reconocidas como corporaciones de derecho públicos , y es el Estado federal el que “cede una parte del espacio público”; En el Reino Unido, no existe separación entre ambos poderes y la libertad religiosa se basa en una serie de “medidas liberales”; Suiza tiene la excepcionalidad de los cantones de Neuchâtel y Ginebra, que si practican la separación de poderes, siendo en los otros catones, un reconocimiento confesional que ofrece y posibilita su financiación; en Italia la laicidad “implica una no- indiferencia del Estado respecto a las religiones” y expresamente recogiendo los principios del catolicismo como parte del patrimonio histórico del pueblo italiano; así en la mayoría de los países europeos se ha asistido más a una secularización del hecho de la sociedad, que a una laicización doctrinal. (Kilani, 2007, pp.85-86).

Llama atención el replanteamiento de muchos estados europeos tras el *Informe Bayard* de 2002, en el que se constataba la ignorancia en materia religiosa de los jóvenes, y su transcendencia, en materia “cultural”, por lo que se instaba a una reformulación a una formación cultural del hecho religioso de carácter transversal. (Willaime y Béraud, 2009).

El retorno de lo “religioso” viene marcado por un cuestionamiento en los modelos de: identificación, socialización, valores globales, ideologías e integración políticas, así como al status social. En el 2004 Bainbridge (en Álvarez y Essomba

Gelabert, 2012, pp.39-40), identificó un centenar de ideas diversas sobre el probable *status quo* de la religión en el año 2100, y las agrupó en tres grandes pronósticos, así la religión como potente factor de influencia social, la integración de la ciencia y la religión, y por último, la imposición de la secularización (ciencia sin religión). La primera de las posibilidades era la que desglosaba, según este autor, el mayor número de posibles escenarios, correspondientes a los siguientes tipos de pronósticos:

- El refuerzo de los credos convencionales.
- El surgimiento de nuevos movimientos religiosos mientras que las religiones tradicionales se debilitan.
- El auge de la búsqueda espiritual personal frente al declive de la religión institucionalizada.
- El crecimiento del fanatismo religioso.
- La intensificación del conflicto religioso, especialmente entre el Cristianismo y el Islam.
- La revitalización de la religión a través de la intervención directa de Dios en la Tierra.

La mayoría de la población entrevistada por Bainbridge, cree que en el futuro la religión, tendrá un status relevante y que seguirá orientando la conducta humana, si bien no se definen con claridad, las formas, afirma que nos movemos en un espacio de nueva religiosidad, un espacio laico en la que se defiende la neutralidad de la religión en la esfera pública, donde se articulan tres premisas, como son la renuncia a la imposición moral de un determinado sistema de creencias, la separación de los poderes (Estado/ Iglesia/as) y sobretodo el respeto a la pluralidad de creencias, ya que la convivencia con otras cosmovisiones y creencias es un aspecto necesario y vital para la inclusión, en la sociedad democrática y plural.

Pero continúa existiendo una falta de acuerdo entre los diversos Estados, en concreto de los miembros del *Consejo de Europa* en materia religiosa, ya que nos encontramos con el ya clásico debate no resuelto entre la compatibilidad de la libertad religiosa, protegida por el artículo 18 de la *Declaración de los Derechos Humanos*, por el artículo 9 del *Convenio Europeo de Derechos Humanos* y por las distintas Constituciones nacionales, con la neutralidad o secularización de los Estados, así asistimos en los medios de comunicación, en diversos momentos, a noticias que afectan a la defensa de la dignidad humana y la igualdad de género, dos aspectos que chocan según las diversas cosmovisiones religiosas, aspectos que son entendidos como valores dogmáticos trascendentes y que por tanto, según los líderes religiosos consideran no

negociables, encontrando serios problemas para el diálogo y sobretodo, para que las soluciones sean acordes con los derechos humanos.

La razón dialógica resulta cada vez más acuciante porque, aunque la religión no se encuentra en el núcleo duro de las causas de los conflictos de componente religioso, ocasionalmente se alienta la confrontación desde el mismo seno de las organizaciones religiosas (Groff, 2007). Beth Fisher-Yoshida, directora del *Programa Máster en Negociación y Resolución de Conflictos* de la Universidad de Columbia, afirma “que si la posición de partida en el diálogo es dogmática, y se enfatiza el carácter verdadero atribuido a las creencias intergrupales así de falso, asignado al credo exogrupal, el contacto entre los grupos se encuentra abocado al fracaso” (Fisher-Ysohida, 2005, pp.1-16).

De hecho, el dogmatismo, extremismo o fundamentalismo religioso, se asocia a la necesidad psicológica de cierre, y ésta, a su vez se encuentra relacionada con el prejuicio exogrupal, como afirman los psicólogos Brandt & Reyna (2010). Por otra parte el radicalismo-fundamentalismo de los sistemas de creencias religiosos y cosmovisiones tradicionales, en su amplia mayoría, se relaciona con un estilo de conflicto basado en la dominación, y éste no facilita la resolución del mismo, sino que lo acentúa (Hammer, 2005), en buena parte debido a que perpetúa el prejuicio exogrupal (Asbrock, Sibley & Duckitt, 2010) lo que no facilita el cambio en las creencias estereotipadas (Tausch & Hewstone, 2010), así como tiene una instrumentalización con fines bélicos, que como afirma Torres Queiruga (2005) es “otra manera de absolutizar lo recibido en la revelación y que impide el diálogo”, (Torres Queiruga, 2005, p. 3).

La otra cara de la moneda consiste en el consenso en los valores centrales. Si nos fijamos en ellos, de la cuatro religiones mayoritarias en este momento en el mundo, podemos ver que, el hinduismo es una búsqueda de lo divino en las relaciones humanas y terrestres, las tradiciones milenarias de los hindús, tienen una enseñanza de desprendimiento, liberación de la ignorancia y del engaño, respeto a la vida, la paz, la no-violencia, meditación, sabiduría y culto a Dios transcendente y presente en toda realidad En la filosofía budista, podemos ver la cercanía con otras tradiciones religiosas, pues su mensaje central es la no violencia, la liberación del ego, la templanza en el alimento y la bebida, desprendimiento de las cosas materiales, el amor y la ternura, que debe traducirse en relaciones de genuino amor, la compasión, el compartir en lugar de la injusticia y la explotación del otro. También en las tradiciones monoteístas, encontramos ese consenso de valores, así en el Islam, Dios

es uno, *Allah* el misericordioso y compasivo (hasta noventa y nueve nombre recibe *Allah*). El islam (sumisión) a la enseñanza de Alá, promulga el ayuno (*saw*), la oración (*salat*), el compartir en comunidad y la preocupación por los más necesitados, la distribución del *zakat* (limosna), la unidad con la humanidad, la paz (*assalam*), libertad de conciencia. Por otro lado, el mensaje central del cristianismo, es que Dios es amor y la humanidad debe amarse. Es servicio a los necesitados y oprimidos; es no violencia, bondad, verdad y liberación. Es amar a todo y a todos.

Los valores centrales de las religiones mayoritarias mundiales son similares en sus enseñanzas éticas. Las religiones predicán amor universal, ternura, compasión, paz, no violencia, compasión, igualdad, verdad, justicia... “el punto de mayor convergencia o acercamiento entre las distintas religiones sea la moral, uno de cuyos principios básicos en todas es la compasión y la misericordia”. (Montes del Castillo y Martínez Martínez, 2011, p.71).

Sus diferencias son culturales, sus diversos lenguajes, sus formas de expresión y sus categorías mentales, están en las diversas formas de presupuestos filosóficos y a las doctrinas que han generado en las posibles explicaciones de cuestiones sobre el origen del universo y de los seres vivos, y lo que los diferentes grupos de poder han hecho con ellas. Si bien hay aspectos diferenciadores que son puestos de relieve por acontecimientos recientes, también hay puntos de conexión que pueden favorecer el encuentro y trabajo en un fin común: el mayor bien a la humanidad. Se está dando una expansión de los valores universalistas presentes en las religiones concretas. Si bien es cierto que una “religión universal” no escaparía de las tendencias del poder, o de la jerarquización rígida o del dogmatismo empobrecedor, sí que es posible, un pluralismo generoso, si cada religión hace el esfuerzo por volver a su primaria intuición, a sus valores centrales y enseñanzas básicas, además de ser un proceso de auto purificación, de crítica constructiva y de renovación, sería una búsqueda y práctica de la “*Regla de Oro*”, como aquello que une a todos desde la auténtica profundidad de lo religioso. (Torres Queiruga, 2005; Balasuriya, 2007).

Sabemos que:

La religión, más exactamente, que las religiones, han producido obras de arte en un sentido amplio. Han producido arquitectura religiosa, pintura y escultura religiosa, objetos de culto de extraordinaria belleza, música religiosa, teatro o literatura religiosa. (Montes del Castillo y Martínez Martínez, 2011, p. 73).

Han sido y siguen siendo, la religión, las religiones, un sistema cultural que conforma las distintas concepciones de vida de una sociedad determinada (Geertz, 1988). Exponemos la unión como defensoras de la causa común: la humanidad. Así, por medio de principios morales consensuados contra la injusticia, el conflicto, la desigualdad o la violación de los derechos humanos. Participando activamente en la construcción de un nuevo orden mundial de justicia para todos, contra la destrucción de la naturaleza, la explotación de los pueblos, la superación de todo tipo de violencia, contra las injusticias... El ejemplo más reciente lo podemos encontrar en la última encíclica del Papa Francisco I, *Sobre el cuidado de la casa común, Laudato sí* (2015):

Necesitamos fortalecer la conciencia de que somos una sola familia humana. No frontera ni barreras políticas o sociales que nos permitan aislarnos, y por eso mismo tampoco hay espacio para la globalización de la indiferencia. (Francisco I, 2015, p. 53).

Manteniendo cada uno nuestra identidad religiosa, debemos volvernos a los valores centrales de cada religión/es y ponerlos en relación con el amor, la verdad, la justicia, la igualdad en las actuales circunstancias de la vida. Esto según el político indio Swami Angivesh es:

Lo que actualmente necesitamos es el paso de la religión a la espiritualidad. La religión divide, la espiritualidad une. La espiritualidad es el surgimiento de la verdad, el amanecer de la justicia. {...}. Podría abrir el camino a un estado de solidaridad espiritual. Nos daría la llave para abrir las puertas de nuestras respectivas prisiones. Pero depende de nosotros caminar y forzar esa nueva solidaridad espiritual que impactaría y transformaría nuestra sociedad y marcaría la agenda de la construcción de un nuevo mundo. (Angivesh, 2003, p.57).

Solo desde una teología intercultural e interreligiosa de liberación, y una educación basada en los derechos humanos, podrá tener sentido y ser una experiencia educativa valiosa, (Amor, 2002). Pero es una asignatura pendiente y “utopía de este siglo XXI”, en palabras de Saramago y es en este escenario de enclaustramiento cognitivo, prejuicio y aspiración de dominación, donde difícilmente se vayan a alcanzar los logros en materia de comprensión intercultural e interreligiosa. Sigue habiendo iniciativas y propuestas al diálogo, dada la importancia y lo que hay en juego, lo que demuestra el

interés por el tema de organismos internacionales. Veamos grosso modo alguno de ellos.

2.1.1. Organismos Internacionales.

Desde diversos Organismos e Instituciones Internacionales, se ha ido tomando diversas medidas que consideramos oportunas conocer en nuestra investigación, algunas de ellas son las que pasamos a desarrollar a continuación.

2.1.1.1. La Organización de Naciones Unidas.

La **Organización de Naciones Unidas**, (a partir de ahora ONU). Este organismo internacional tras las dos grandes Guerras Mundiales, recopiló los fundamentos universales para la Humanidad a través de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), así en su Artículo 18, podemos encontrar el derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión.

En 1966, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, incluía en el artículo 27 la primera norma de carácter internacional que obligaba a los Estados a proteger específicamente a las minorías de todo tipo, incluida la religiosa, así: “en aquellos Estados en los que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a tales minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propia lengua”. Dicho Pacto garantizaba a las personas pertenecientes a minorías nacionales el derecho de promover su cultura, religión y lengua.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), va tomando valor en el Derecho Internacional, mediante la firma por parte de los gobiernos del *Pacto Internacional de Derechos Políticos y Civiles*, así como la *Declaración sobre la eliminación de todas las Formas de Intolerancia y Discriminación fundadas en la Religión o las Convicciones* (1981).

Desde 1994 la *Comisión de Derechos Humanos*, ha animado al relator especial de la ONU sobre la libertad de religión o creencia a examinar el papel de la educación en la

promoción de la tolerancia religiosa, setenta y ocho países reflexionaron sobre esta temática que culminó en la *Conferencia Internacional de Madrid (2001)* sobre educación escolar en relación con la libertad de religión y de convicciones, la tolerancia y la no discriminación; en éste encuentro se acentuó y se puso de relieve, la importancia de inculcar y reforzar la perspectiva inclusiva y el conocimiento como base para la tolerancia, así como el desarrollo de la propia identidad en armonía con identidades distintas. Se fomentó de desarrollo de diversas iniciativas, de la que destacamos la *Coalición de Oslo* que trabajó sobre libertad de religión y convicciones a través de un programa sobre enseñanza de la tolerancia. Así mismo podemos destacar algunas resoluciones de la ONU, como son: la *56/6 de 9 de noviembre de 2001 sobre la Agenda Global para el Diálogo entre Civilizaciones*; *57/6 de 4 de noviembre de 2002 sobre la Promoción de una Cultura de Paz y No Violencia*; *58/128 de diciembre de 2003 sobre la Promoción del Entendimiento Religioso y Cultural, la Armonía y Cooperación* ; *59/23 de 11 de noviembre de 2004 sobre Promoción del Diálogo Interreligioso*, *59 /143 de 15 de diciembre 2004 sobre la Declaración de la Década 201- 2010 como Década Internacional de la Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo*. *61/221 de diciembre de 2006, sobre Promoción del Diálogo la comprensión y la cooperación entre religiones y culturas en pro de la paz*, es de tener en cuenta de esta resolución, el punto 9, donde se recomienda a los gobiernos la adopción y el desarrollo de currículos y textos que promuevan la comprensión, tolerancia y concordia entre las personas con diversas religiones, creencias, culturas y lenguas. Y en el punto 15, se adopta la decisión de declarar uno de los años próximos como *Año del Diálogo entre Religiones y Culturas*. Resolución 64/81 de 7 de diciembre de 2009, *Promoción del diálogo interreligioso e intercultural, el entendimiento y la cooperación para la paz*, que curiosamente se pospuso, pero que dio lugar al Año Internacional de la Reconciliación (2009).

De entre los denominados *Años Internacionales* de la ONU, podemos resaltar, por afinidad a nuestro tema los siguientes: en el 2001 *Año de las Naciones Unidas del Diálogo entre Civilizaciones*, en el 2008, *Década de Naciones Unidas de Diálogo, Entendimiento y Cooperación Interreligiosa e Intercultural por la Paz* en colaboración con la UNESCO; en el 2009 el ya citado *Año Internacional de la Reconciliación*, o el *Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los niños del Mundo 2001- 2010*.

2.1.1.2. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO).

La **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)** se encuentra a la cabeza en la vanguardia en el ámbito educativo y en el diálogo interreligioso, a través de la diversas acciones y propuestas que a lo largo de las últimas décadas del siglo pasado fue realizando, hasta la actualidad, así podemos recordar que la UNESCO, viene trabajando en esta línea desde 1974, con la *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*, la *Declaración sobre el Papel de la Religión en la Promoción de una Cultura de Paz*, firmada en Barcelona el 18 de diciembre de 1994, en concreto el punto 10, recoge el compromiso de los firmantes a “garantizar una educación para todos que sea verdaderamente humana, una educación para la paz, la libertad, los derechos humanos y una formación religiosa que promueva la apertura de espíritu y la tolerancia”, (UNESCO,1994), si bien no hay una implicación de vínculos jurídicos de los Estados, solo declaración de intenciones, puede considerarse un gran paso. Se recogía la llamada a la separación de los poderes políticos y religiosos, instando al trabajo por la paz y la justicia. Hay que recordar que la UNESCO es un órgano consultivo, que sólo implica por tanto, declaración de intereses, no de cuestiones jurídicas estatales.

En 2001 se publicó la *Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural*, recoge las creencias y religiones no son contempladas como componentes culturales de la diversidad, sino que las define como:

Conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (UNESCO, 2001, p. 45).

Sin embargo, el *Informe Mundial de la Unesco Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (2010)*, nos resulta interesante, sus capítulos, en concreto el 2 y el 4; el primero sobre su consideración del diálogo intercultural, al que asemeja al interconfesional, afirmando que es una cuestión crucial para la comprensión de los

estados a nivel internacional, por otro lado el cuarto capítulo, sobre educación, donde la dimensión religiosa se entiende como parte de la cultura, y del proceso formativo, y que la inclusión de las religiones y confesiones del mundo, en los programas y planes de estudios puede ayudar a la comprensión y conocimiento de las mismas, evitando así malos entendidos y fomentando una buena convivencia entre las mismas.

Nos encontramos en el trabajo de este organismo a plazo medio con, el *Marco de Acción de Dakar 2000-2015*, en el que se considera fundamental, el papel de las escuelas en el fomento del entendimiento entre grupos religiosos, así como se recomienda la colaboración entre las instituciones gubernamentales y religiosas en materia educativa. Trabaja en la promoción del diálogo interreligioso, que es considerado componente esencial del diálogo intercultural, para ello la UNESCO crea las *Cátedras Unesco de Diálogo Interreligioso y Entendimiento Intercultural*, con centros universitarios y a través del programa *UNITWIN*, tienen repercusión en la enseñanza, tanto de carácter laico como multirreligioso, siendo el interés pro el diálogo y la promoción de la interculturalidad.

Los trabajos de la *Global Alliance For Transforming Education (GATE)*, es promotora de las nuevas bases para la educación desde una perspectiva holística, siguiendo las recomendaciones de la UNESCO (2000), y que han sido recogidas por algunos Estados, dentro de sus sistemas educativos, dentro del marco de las denominadas competencias *básicas- clave*, recogidas desde 1985 en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*, pasando por el Consejo de Europa de Lisboa (2002), a la Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006).

2.1.1.3. La Alianza de Civilizaciones.

Otro organismo que se crea por iniciativa del presidente español José Luis Rodríguez Zapatero, y el primer ministro turco, Recep Tayip Erdogan en 2004, y fue aprobada por la 59 Asamblea General de Naciones Unidas, en septiembre de ese mismo año, en respuesta a la teoría de Huntington (1996) del choque de civilizaciones, fue ***La Alianza de Civilizaciones***, como el respaldo de una veintena de países de Europa, Latinoamérica, Asia y África, además de la Liga Árabe. Han y forman parte de este organismo, personalidades destacadas de la política, de la sociedad civil, líderes religiosos y de los medios de comunicación, como el Nobel de la Paz (1984) Desmond

Tutu, ex director de la Unesco Federico Mayor Zaragoza, el entonces presidente iraní Muhammad Jatami, entre otros. Desde el 2012, se incorporó el Gobierno de Estado Unidos de América, bajo la presidencia de Barack Obama.

Su objetivo es tender un puente entre culturas, naciones y religiones que favorezca el conocimiento mutuo y contribuya a evitar desencuentros y conflictos internacionales, vinculados a las diferencias religiosas y culturales. La diplomacia española ha seguido la iniciativa, a través del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, ha tenido, un papel destacado en la ampliación del Grupo de Amigos y el anclaje de la Alianza en las distintas regiones. El *Grupo de Amigos*, está formado por más de ciento treinta miembros, entre países y organizaciones internacionales. A iniciativa de nuestro país, se consiguió la aprobación por la Asamblea General de Naciones Unidas, por consenso y con el copatrocinio de 96 países, de la *Resolución A64/L14 sobre la Alianza de Civilizaciones*, el 10 de noviembre de 2009, en la que se expresó el apoyo formal y político de Naciones Unidas a la iniciativa, se reconoció el trabajo realizado y se animó a continuar su labor.

De las actividades realizadas podemos resaltar los diversos *Foros de la Alianza de Civilizaciones* (UNAOC), que se inauguraron en Madrid, el 2008, con el apoyo de la ONU y de ochenta los países, el II se realizó en Estambul, en el 2009, con la presencia de ochenta y tres países y diecisiete organismos internacionales; El III en 2010 en Brasil, donde se formalizó la unión de USA conjuntamente a los ciento diecinueve países que la formaban. El IV se realizó en 2011 en Doha (Catar), el V en Viena (Austria) en 2012, y VI Foro en Bali.

Informe de Estambul (2006), con recomendaciones en cuatro áreas: educación, juventud, migraciones y medios de comunicación, ha sido la base de la creación de la *Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa* (OSCE), que rige una serie de principios sobre la enseñanza de las religiones y las creencias, tal como veremos posteriormente. Así de sus campos de acción, podemos resaltar en el ámbito de la educación sus prioridades en la *Red de investigación de la Alianza de Civilizaciones*, *Enseñanza de la historia*, *Centros de intercambio de información mediática*, *Entrenamiento de profesores en la diversidad cultural*.

Los *Foros* han reforzado el papel del *Grupo de Amigos*, han perfilado el marco de acción de la Alianza, y han servido de plataforma para encuentros y presentación de nuevas oportunidades de colaboración y proyectos con la sociedad civil.

La formación es considerada fundamental, ya que la ignorancia es con frecuencia la causa de hostilidad hacia las personas de otras creencias. El *Alto Nivel de la Alianza de Civilizaciones* en su encuentro del 2010 en Córdoba (España), retomó el tema de la libertad religiosa y la prevención de los radicalismos, instando al diálogo y conocimiento de la diversidad cultural y religiosas, como medio para superar los estereotipos, ideas erróneas y actitudes de desconfianza entre las diversas tradiciones y cosmovisiones religioso- culturales.

Una vez vistas las distintas aportaciones de los Organismos e Instituciones Internacionales más significativas en el tema que nos ocupa, pasamos a continuación a realizar una visión de la materia en los organismos europeos más relevantes.

2.1.2. Organismos Europeos.

Hemos seleccionado entre todas las Instituciones representativas de la *Comunidad Europea* (CE), aquellas que tienen una mayor incidencia en cuestiones de derechos, libertades y educación, ya que son las líneas básicas en nuestro trabajo, e investigación. Si bien no hay constancia terminológica de la espiritualidad, salvo en algunos países, si podemos ver las distintas aportaciones, veamos en primer lugar las aportaciones del *Consejo de Europa*, de la *Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa* y por último de la *Unión Europea* en esta temática.

2.1.2.2. El Consejo de Europa.

La institución intergubernamental, **Consejo de Europa**, constituida por el Tratado de Londres (1949), con sede en Estrasburgo, es la más antigua de las instituciones europeas que promueve acciones encaminadas hacia el fomento y la defensa de los derechos humanos, la democracia pluralista, el reconocimiento de la libertad de conciencia, la no discriminación y la autonomía de religión y Estado. Conforman el Consejo de Europa, cuarenta y siete Estados de la Comunidad Europea. Son muchas y variadas las acciones, que desde su creación ha tenido este organismo.

Podemos destacar ya desde sus inicios, la importancia en la defensa de los derechos y libertades así, el artículo 9, del *Convenio para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales* (1950), y el artículo 13, del *Convenio Marco*

para la Protección de las Minorías Nacionales (1995). Así como la estrategia adoptada en el 2000, por el Consejo Europeo de Lisboa, que animaba a los estados miembros a la promoción de los valores democráticos, el fomento de una ciudadanía activa, en la que se establecía una ruta para convertir a Europa en “una economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social” (ET 2020).

Resaltar el apoyo que la Dirección del IV Consejo (Dirección de Educación, Cultura y Patrimonio, Juventud y Deporte) viene mostrando a la educación intercultural, el desarrollo de las competencias y actitudes de respeto de los derechos de los otros, así como el desarrollo de la empatía y diálogo con personas de diverso origen y creencias. Como ya hemos afirmado con anterioridad, los atentados del 11 de septiembre del 2001, pusieron de relieve, la importancia y la emergencia del estudio de la cuestión religiosa y su prioridad en la educación, tan como resaltan los estudios de Wimberley (2003) y Jackos (2008, 2009 y 2010).

El entonces comisionado para los derechos humanos Álvaro Gil – Robles, en el 2009, estableció una serie de reuniones con distintos representantes de la política, académicos y líderes religiosos o representantes de las distintas religiones con presencia en Europa. Algunas de estas reuniones fueron en Malta (2004), donde se sugirió la creación de un *Centro Europeo para la Educación Religiosa*, en Kazan (Rusia) en el 2006, en la Conferencia de Saint Marin en el 2007, etc. Estas reuniones pusieron de manifiesto defectos y lagunas en los sistemas educativos de los países participantes, dándose el caso de que en la mayor parte de ellos, no se impartía formación sobre la herencia religiosa y mucho menos la de otras tradiciones. Los encuentros del Consejo en París (2003), Atenas (2003), Oslo (2004) etc., han recomendado a todos los Estados miembros, la educación de las nuevas generaciones, “sobre la diversidad de creencias, y la posibilidad secular, como parte de la educación multicultural” (Álvarez Castillo; González González, y Fernández Caminero, en Álvarez, Essomba Gelabert, 2012, p.75).

Algunas publicaciones como el *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural: Vivir juntos con igual dignidad* (2008), mantiene que, para avanzar en el diálogo intercultural, las competencias interculturales deben ser enseñadas y aprendidas, resultando esencial para la promoción de la cultura democrática y la cohesión social. La educación es la mejor herramienta de los Estados, para combatir la ignorancia, la incompreensión y los estereotipos hacia las religiones; el conocimiento de las mismas, favorece el

conocimiento del desarrollo e historia de la humanidad, así como de las diversas civilizaciones y sus aportes.

El Consejo de Europa considera que se debe instruir, no solo en las creencias mayoritarias, o religión tradicional del cada Estado sino que se debe fomentar el conocimiento de todas, sin privilegios ni proselitismo. Para ello considera la creación de módulos formativos genéricos en materia religiosa adaptables a las etapas obligatorias, así como la formación inicial y continúa de los docentes en materia religiosa, con el claro objetivo de promover el diálogo entre las distintas religiones, sin fomentar o inculcar una determinada fe o confesión concreta. Diversas Recomendaciones pone de manifiesto estas líneas de trabajo, así por ejemplo la *Recomendación del Comité de Ministros CM/Rec (2008) sobre la dimensión de las religiones y de las convicciones no religiosas en la educación intercultural*, la *Recomendación política general de la ECRI nº 10 (2010), sobre la lucha contra el racismo y la discriminación racial en la educación y a través de ella o la Recomendación CM /Rec (2010) sobre educación para la ciudadanía democrática y educación en los derechos humanos*. También destacar que en esta línea se creó en 2006, la *Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ERI)* y en el 2009 el *Centro Europeo Wergeland* con sede en la Universidad de Oslo.

Según afirma Iram (2006), la educación interreligiosa debe ser entendida como la educación para la comprensión y el diálogo entre los diferentes posicionamientos frente al hecho religioso- y también los de otras áreas asociadas, como la educación para la paz. Este tipo o modelo educativo requieren tres requisitos básicos en los que educar: tolerancia, pluralismo y paz. Y es en éste modelo por el que se decanta el Consejo de Europa.

Las aportaciones del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado con la Declaración de Budapest- Viena 2010, hace una llamada a favor de la educación, apoyada en la Declaración de Bolonia (1999). Una creciente sensibilización política, social y académica de “construir una Europa más completa e influyente especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas”, pero en la que todavía la palabra *espiritualidad*, no encuentra acomodo. Pero sin duda la organización que más ha incidido en el tema que nos ocupa es la *Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa, (OSCE)*. Veamos un poco más a fondo su trayectoria.

2.1.2.2. La Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa. (OSCE).

La **Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa**, (a partir de ahora, *OSCE*), fundada en 1975, tras la Conferencia sobre la Seguridad y la Cooperación en Europa celebrada en Helsinki; está compuesta por las mayor parte de los países pertenecientes a la Comunidad Europea, más Canadá, Estados Unidos de América y países asiáticos, en concreto cincuenta y siete miembros y once socios para la cooperación. Tiene su sede en Viena (Austria) y entre sus obligaciones y compromisos destacan los de carácter político, y al tratarse de una Organización de carácter regional, es la más importante después de las Naciones Unidas.

La *OSCE* realiza acciones en tres dimensiones: la dimensión político-militar; la dimensión humana; y la dimensión económica y medioambiental. Estas responden al enfoque amplio que la *OSCE* otorga a la seguridad, definiéndose como instrumento primario de alerta temprana, prevención de conflictos, gestión de crisis y rehabilitación posconflicto en las zonas, donde se haya producido, contemplando la dimensión religiosa y el derecho a la libertad en este ámbito, dentro de la defensa de intereses de los estado miembros.

Podemos destacar la el documento *Principios orientadores de Toledo sobre la enseñanza de la religión en las escuelas públicas* (*OSCE*, 2008), como fruto del encargo de la *Oficina de Instituciones Democráticas y Derechos Humanos (ODIHR)* de las *OSCE*, en el 2007, a diversos expertos y estudiosos del tema (juristas, pedagogos, psicólogos expertos de las distintas confesiones y creencias) miembros y no miembros del *Consejo Asesor de su Panel de Expertos sobre la Libertad Religiosa y de Creencias*. Su propuesta final, se basa en dos principios básicos: el carácter positivo de una enseñanza que fomente el respeto del derecho de **todos** a la libertad religiosa y de creencias, y por otro lado, la capacidad de la enseñanza **sobre** las religiones y creencias para reducir malentendido, estereotipos y discriminación.

Este Organismo insta a todos los estados miembros a no solo difundir el documento entre los responsables de la política educativa, personal docente, organizaciones de alumnos y padres, sino a también evaluar sus planes de estudio, escolares, de formación de los docentes, y autores- editoriales, bajo el prisma de lo que a materia de enseñanza religiosa y creencias se refiere.

El Documento no es solo recomendaciones dirigidas a los responsables educativos de cada estado miembro, sino unas orientaciones prácticas sobre la forma de enfocar la enseñanza, a través de los seis capítulos de los que consta el documento, que van desde las finalidades y principios, pasando por las cuestiones jurídicas y derechos humanos, planteamientos inclusivos del pluralismo religioso y laico, a destacar la formación de los profesionales, así como la necesidad de evaluar la preparación y ejercicio de los docentes que imparten esta enseñanza religiosa y de creencias, pasa también revisión a la normativa y por último recomendaciones y conclusiones, además de una bibliografía amplia y apéndices. Un material de gran interés pedagógico para el nuestro tema.

Gran parte de los problemas que hoy afronta la educación, que se perciben y se viven en las aulas, proviene como sabemos de las profundas transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y religiosa, que caracterizan a la sociedad actual. No estamos atravesando una crisis mundial, sino un cambio de civilización, y eso afecta directamente a la actividad de la escuela. (OGE 6.2005, p.34).

En ese nuevo tiempo-espacio, la *educación holística* y el *paradigma ecológico* enfatizan la visión del mundo desde una opción espiritual, más allá de las creencias religiosas, optando por una actitud de respeto y reverencia ante la transcendencia, en una clara superación del lenguaje teísta o religioso, hacia una visión más orgánica, en la que la persona es una parte más del mundo, del cosmos. Esto quiere decir, que las respuestas que demandan las nuevas generaciones son respuestas sociales, humanas, éticas y espirituales, no solamente pedagógicas- didácticas, la educación en general, tiene que estar totalmente implicada en ella, desde la educación sanitaria, hasta la económica, pasando por la vial, la ecológica, la corporal, la física, la trascendental y la espiritual. El principal objetivo de la educación en ésta nueva era planetaria es “educar para el despertar de una sociedad- mundo”, se habla de “*planetarización*” no de “*globalización*”- lo cual quiere expresar la inserción plena de la humanidad en el planeta Tierra. (Espinosa Manso; Maverino; Paymal, 2013, p.164).

En esta línea creemos que si bien pese a los esfuerzos de las diversas Instituciones y Organismos, la educación tal y como se entiende y se manifiesta no responde, deberemos potenciar otras formas más inclusivas dentro de la misma, por ello, tal

como ya hemos mencionado con anterioridad la inclusión de la dimensión espiritual que el paradigma holístico propone, puede ser una línea a probar, antes de juzgar.

2.1.2.3. La Unión Europea.

La **Unión Europea** es la comunidad jurídica, política y económica, de derecho constituida por el Tratado de la Unión Europea (TUE) en 1993. Forman parte de ella veintiocho Estados europeos. Encontramos en la Constitución Europea (2003), ya en su *Tratado de Lisboa* de 2000, recogía explícitamente el derecho a la libertad religiosa, la proyección pública de las distintas Iglesias e instituciones religiosas, filosóficas y humanistas, así como su mediación, como interlocutoras de las instituciones de la propia, entonces Unión Europea. A cada Estado le compete como es obvio, la posición política y jurídica de las organizaciones religiosas, filosóficas y humanistas, presentes en cada país.

La Comunidad Europea, viene realizando desde su constitución, diversos estudios, análisis e investigaciones sobre la aceptación o discriminación sobre materias diversas, a través de *Euro barómetro*. Así en el 2009, las cifras globales sobre la discriminación religiosa de los europeos varía según estados, así por cuestiones vinculadas a la inmigración, países como Francia, Grecia, Suecia, Holanda, Bélgica o Noruega, son más extendida y forman parte del debate público. Así mismo este mismo análisis arrojaba la cifra de un 56% de encuestados europeos, que afirmaba que la discriminación había aumentado en los últimos cinco años. Siendo en la respuesta de los pertenecientes a las minorías religiosas, de un 51% los que opinan lo mismo. En el 2012, los datos reflejan que el 39% de la población europea opina que la discriminación religiosa, está muy extendida, si bien el dato es mayor por discriminación étnica, de un 56%, con lo que si sumamos ambos datos, es muy importante la creación de medidas contra la xenofobia, el racismo y la discriminación por cuestiones religiosas.

Además, si tenemos en cuenta que, si bien existe una amplia mayoría que se reparte entre dos religiones como son la católica y la protestante, con la entrada de otros países como Bulgaria y Rumanía, la religión ortodoxa sería la tercera fuerza, seguida del Islam. Si bien algunos estudios de las universidades belgas, afirman que el ingreso de Turquía y los movimientos migratorios, entre diez y quince años, el islam será la religión mayoritaria en Europa, tras el “desplome” del cristianismo. Así por ejemplo, la

población en Bruselas es musulmana en un cuarto de la población. (Morán, 2012, p. 45).

Estos datos ponen una vez más de relieve la importancia de acciones, como las llevadas a cabo por el *Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia* (creado en 1997), que en 2007 pasó a denominarse *Agencia de Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (FRA), con sede en Viena (Austria), y dirigida por Morten Kjærum, ha publicado diversos informes, en los que incluye orientaciones para entablar acciones desde el ámbito educativo, de cara al entendimiento entre las diversas tradiciones religiosas, filosóficas y humanistas, presentes en los estados que conforma la CE. Así por ejemplo, en el 2006, se publicó un informe (EUMC, 2006), *Los musulmanes en la Unión Europea: discriminación e islamofobia*, en el que se insta a las instituciones escolares, a la elaboración de materiales sobre la historia de las religiones, más recientemente en el 2010, el informe (FRA, 2010), *Antisemitismo: Síntesis de la visión de la situación en la Unión Europea 2001-2009*, sobre una investigación en países europeo y no europeos, sobre el impacto de los acontecimientos políticos de Oriente Medio, y la visión no positiva de las personas judías europeas.

Destacar en este sentido el trabajo sobre el Holocausto y la educación de los derechos humanos, con el objetivo de capacitar a una red de profesorado en metodologías que ayude a trabajar en las aulas, contra la discriminación y prejuicios por motivos religiosos, un proyecto de la Agencia previsto del 2008 al 2012, y cuyos resultados han sido la elaboración de una guía didáctica para la educación en derechos humanos.

La Agencia está dando prioridad a la investigación, a través de diferentes programas, en concreto el sexto Programa: Los ciudadanos y la gobernanza en una sociedad basada en el conocimiento, donde la comisión patrocina el estudio de las diversas formas de enseñanza de la religión – creencias, promoviendo la resolución de conflictos y el diálogo, entre otras estrategias. El Proyecto *Religion in Education: A contribution to dialogue or a factor of conflict in transforming societies of European Countries* (REDCo- 2006-2009), recoge las aportaciones de diversas universidades de Alemania, Países Bajos, Francia, España, Noruega y Rusia, en la que se ofrecen sugerencias para una política educativa que contemple la enseñanza sobre la religión como un aporte y ayuda de cara al diálogo y el entendimiento mutuo, con cuatro líneas de acción que son: la gestión de la diversidad, incluir las visiones del mundo, religiosas y no religiosas, fomentar la convivencia pacífica y desarrollar competencias profesionales en estas líneas.

Durante el período del 2009- 2012, se creó el *Panorama de creencias*, conocido como “*Belieforama*” un proyecto dentro del *Programa Grundtvig de Educación Permanente* de la CE, cuya finalidad es capacitar a los diversos agentes de cambio social, (universidades, centros educativos, líderes religiosos, autoridades públicas, etc.), en la formación de programas multidimensionales educativos sobre la diversidad religiosa y antidiscriminación. Los países que lideran y forman parte de la *Comunidad de Práctica Virtual* (<http://www.belieforama.eu/>), son Inglaterra, Gales, Rumanía, Holanda, España, Alemania y Bélgica.

2.2. Escuela y Educación para la Interioridad.

La concepción de la educación clásica plantea hoy más problemas que soluciones; ya que en su mayoría los sistemas educativos han sido ideados, para proporcionar conocimientos, desarrollar capacidades y habilidades básicas, de forma que permita la incorporación de las nuevas generaciones a la trama sociopolítica y económica en la que viven. La escuela se nutre de las aportaciones de todos los ámbitos sociales, y devuelve a la sociedad, aquello que a su vez está la ha primado, así lo demuestran numerosos sociólogos y filósofos de la educación. La escuela otorga una gran importancia a determinadas áreas de saber, que proporcionan éxito social menospreciando otras como son las artes, los sentimientos, las intuiciones, la creatividad- fantasía, la expresión corporal, el desarrollo moral y la espiritualidad, dimensiones muy importantes para el desarrollo integral de la persona.

El cambio de paradigma educativo es necesario, pues la educación ha de dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad. La última década de los 90 aportó al mundo de la educación una propuesta alternativa al paradigma tecnocrático imperante, la visión integral, y que en los países anglófonos se viene denominando, *holística*, una visión que permita educar de manera diferente e integral, para una sociedad sustentable, con una visión holista, que entiende al ser humano y al mundo como un sistema de componentes inseparables constante movimiento e interrelacionados y en donde el mundo natural es un mundo de infinitas variedades y complejidades, un mundo multidimensional, con una visión más ecológica, responsable, orgánica y espiritual. Donde toda la comunidad educativa consiga una educación propia del siglo XXI, más completa y equilibrada, en la que se desarrollen

todas y cada una de las capacidades humanas conocidas y nos solamente la racional-analítica. (Fogelman, 1991; Yus, 2001).

La Constitución Española de 1978, recoge en su artículo 27, el derecho a la educación, el cuál según la cita ley de leyes, recoge el sentido pleno del mismo:

La educación tendrá como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. (Art. 27).

También el preámbulo de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE), podemos leer que el medio más adecuado para construir la personalidad, y desarrollar el máximo de su capacidades, así como confrontar la identidad personal, es a través de la integración cognoscitiva, afectiva y axiológica. Ahora bien, somos conocedores del derecho, y de las proclama de las leyes educativas, pero no siempre articulamos el cómo debe ser esa educación, para conseguir el desarrollo integral de la persona. Tal como afirma Victoria Camps (en Funes, 2015), la globalización, la ideología neoliberal, unida al consumismo imperante, la falta de una educación ética, la falta de responsabilidad, la falta de una educación cívica; hace que la inestabilidad en muchos ámbitos sea la desorientación de la sociedad líquida el común denominador, que además de desconfianza entre familia-escuela, genera también un tiempo atomizado en que se produce una constante tensión entre muchos factores y agentes educativos, y uno de ellos es existente entre el *cronos* y el *kairós*, algo fundamental en la *educación para la interioridad*. Veamos más detenidamente este aspecto.

Vivimos en un estado *híper*, de acumulación se estímulos, experiencias, de *zapping*, fragmentación, no parar, hiperactividades escolares, rigidez, pensamiento único, producción con excedentes, con sobreabundancia, con miles de conceptos propios del modelo competitivo, mercantilista y deshumanizante, en el que *cronos*, no solo es vital e importante, sino que marca la vida de muchas personas, y sobretodo de muchos discentes, híper-activados y planificados. No es ninguna novedad, la tensión entre un tiempo de sosiego, de procesos, de meditación, de vivir el presente, de atención plena (*mindfulness*), no es nueva la calidad de la filosofía del *kairós* aporta, así los aprendizajes comprensivos, el juego, la imaginación, la creatividad, el modelo escolar artesanal, el aprendizaje diverso...forman parte de una larga tradición, que como sabemos ya los filósofos griegos Platón, Aristóteles, etc. Dejaron en sus escritos

constancia de ello. El protestantismo, el calvinismo aportó una clara distinción entre el *homo economicus* y el *homo ludens*, como bien recogió la publicación de Erich Fromm, *Del tener al ser* (1976). Existe constancia de la necesidad de una educación lenta, pausada en contacto con la naturaleza, con los otros y con gran atención al cuerpo, ya en los escritos de Montaigne, Rousseau, Piaget, la Escuela Nueva, la Institución Libre de Enseñanza, el movimiento *Slow* (1989), o el *Wake Up* (2008), *Escuelas Despiertas* (2011-2014)... ponen de manifiesto la necesidad de espiritualidad, de interioridad plena debido al vacío que surge en la persona cuando se encuentra, con su vulnerabilidad, con su finitud, con el sin sentido o el vacío existencial.

El momento actual niega muchas experiencias del tiempo como Kairós, como tiempo de calidad de vida, así algunos partidarios del decrecimiento afirman: que vivimos más tiempo, pero sin haber tenido tiempo de vivir, (Latouche y Harpagès, 2011). ¿Somos prisioneros del tiempo? ¿Qué tipo de educación deseamos?

Neill Postman (1988) reflejaba en sus escritos la desaparición de la infancia, debido a la precocidad del alumnado desde edades muy tempranas, la privación de espacios de juego espontáneo, de contextos de curiosidad, asombro o inocencia, la sobrecarga de tareas escolares, extraescolares... ha acelerado el proceso de adultez ya desde la infancia.

Otro aspecto que resalta por su relieve en esta línea del uso del tiempo, es sin duda, la legitimación social de lo útil - inútil, como pensamiento hegemónico de un modelo, que impone sus valores, así:

El ser humano moderno, que ya no tiene tiempo para detenerse en las cosas inútiles, está condenado a convertirse en una máquina sin alma, prisionero de la necesidad, ya no está en condiciones de entender que lo útil puede transformarse en un "peso inútil, agobiante" y que sin no comprende la utilidad de lo inútil, la inutilidad de lo útil, no se comprende el arte...la persona que no comprende el arte se convierte en un robot o esclavo, se transforma en un ser sufriente, incapaz de reír y gozar. (Ordine, 2013, p. 67).

Afirmaciones como éstas nos ayudan a entender el menosprecio de las Artes y Humanidades de ciertas políticas educativas, promovidas por sectores conservadores,

y consentidas por los sectores económicos y que dejan muy claras sus posiciones en la formación ciudadana, política y social, desde de la perspectiva crítica y libertaria.

Suscitar la desaceleración promovida por Joan Domènech en su *Elogio de la educación lenta* (2009), o las aportaciones de Catherine L'Ecuyer (2012), *Educar en el asombro*, ponen de relieve, desde la toma de conciencia de los procesos individuales y sus estilos de aprendizaje, el acento educativo en el paradigma educativo de la inclusividad y la diversificación. Una adecuación de los ritmos, de los tiempos educativos, proporciona un mayor rendimiento y experiencias positivas que pueden ayudar a vivir y trabajar mejor. Autores como Penny Ritscher (2013), abogan no por una escuela lenta- *slow*, sino por una escuela *serena*, que tienen en cuenta las emociones, en la que lo que acontece se contempló como un todo, sin separación en un sentido holístico. Donde el proceso es más importante que el resultado, siendo la escuela un lugar para las preguntas y no solo para las respuestas, no olvidemos que el desarrollo de la inteligencia /as requiere tiempo. Algunos ejemplos de estas escuelas son las *Waldorf* de Rudolf Steiner, creadas en Alemania, pero extendidas por muchos países del mundo, u otras experiencias en centros como *El Martinet*, y *Els Alocs*, (Barcelona), *Marcos del Torriello* (Asturias), la *Universidad Rural Pablo Freire* (URPF) en Tierra de Campos (Palencia), o los movimientos de comida, negocios, etc., *Slow*, como por ejemplo: el *Slow people* que se basa en las aportaciones alternativas de María Novo, en su publicación *Despacio, despacio...20 razones para ir más lentos por la vida* (2010).

La educación y más en concreto la escuela, deberá romper con el *cronos*, y la *anatomopolítica* (Foucault, 1976 y 2003), que establece una forma organizativa, controladora y directiva de la institución escolar, que beneficia solo al sistema y a sus intereses. Desde las teorías orgánicas, se entiende a la persona como un conjunto holístico, en el que el individuo ejecuta su comportamiento no solo por motivos externos, sino por motivos internos, que le dotan de energía, intensidad y persistencia que se activan según Lera por las necesidades, creencias y las emociones (Funes, 2015).

La *Teoría de la Autodeterminación* (TAD), (*Self-Determination Theory*, SDT), cuyos autores más representativos son Ryan, Kuhl, & Deci, (1997), postula que toda persona tiene tres necesidades psicológicas vitales, que a lo largo de su desarrollo tiene que satisfacer: la de sentirse competente (Harter, 1978; White, 1963), bien relacionado (Baumeister & Leary, 1995; Reis, 1994) y la de ser autónomo (de Charms, 1968; Deci, 1975). Dicha satisfacción permanente desarrollará una persona autónoma

que se relaciona con buena salud y ajuste personal, en caso contrario, afirman estos autores, que no habrá una buena guía que motive su desarrollo, lo que además producirá falta de implicación y vitalidad (Deci & Ryan, 2008).

Sabemos que las personas motivadas, existe un mayor interés por las cosas, una mayor confianza lo que las hace más creativas, persistentes, y hay un mayor desempeño en sus acciones, (Deci & Ryan, 1991; Sheldon, Ryan, Rawsthorne, & Ilardi, 1997) así como se constata un aumento de su vitalidad (Nix, Ryan, Manly, & Deci, 1999), la autoestima (Deci & Ryan, 1995), y el bienestar general (Ryan, Deci, & Grolnick, 1995).

El conocimiento de los aspectos que desarrollan las experiencias positivas y la motivación, para conseguir la satisfacción de las tres necesidades, anteriormente comentadas, tiene un amplio significado, en el que no vamos a entrar, Pero si deberemos conocer los procesos de internalización y de integración, no solo como aspectos centrales de la socialización en la infancia, sino también como aspectos relevantes para la regulación de la conducta durante el curso de toda la vida.

Y dado que no nacemos con una "interioridad" formada, sino que está es fruto de un lento y largo proceso de interiorización de todo lo que nos acontece. Podemos hablar en educación de "cultivar la interioridad" (García en Alemany, 1998), en un movimiento hacia la misma, en palabras de Lévinas:

La identidad del individuo no consiste en ser parecido a "sí mismo" y en dejarse identificar desde fuera por el índice que lo señala, sino en ser el mismo, "es en sí mismo", en identificarse desde el interior. (Lévinas, 2002, p. 293).

La educación actual se encuentra necesitada de un cambio, que supere el paradigma materialista y racionalista, y que se encuentra tensionada por las críticas provenientes de otros movimientos presentes en las aulas y que exigen un cambio radical de las bases y fundamentos de la educación actual (Yus Ramos, 1996).

La *Educación Holística* es una pedagogía humanista, que se centra en el estudiante, interesada, ante todo, en su desarrollo y formación como persona integral, es decir en su relación consigo mismo y también, como ser en sociedad, en su relación con los demás y con el planeta. Además, incorpora la vertiente espiritual laica, que no ha sido considerada por otras corrientes pedagógicas. Es lógico que a

diferencia de la tradición escolar centrada de las dimensiones intelectuales, el holismo, integre una de las cualidades genuinamente humanas. El espíritu ha sido tratado exclusivamente por las tradiciones religiosas. La educación holística reclama ésta cualidad, no como una “disciplina” más dentro del currículo, sino como una orientación para experiencia interior, a través de la conexión intrapersonal y transpersonal, como una nueva forma de orientar educativamente la experiencia transpersonal.

El desarrollo integral de la persona en las próximas décadas pasará por la educación holística como eje vertebrador. Veamos pues más detenidamente su fundamentación.

2.2.1. Educación Holística

Los planteamientos y postulados que demanda la nueva sociedad y el malestar en el ámbito de la educación, entre otros muchos factores, están dando origen una importante corriente pedagógica bajo el paraguas de lo que se denomina *Educación Holística*, educación que se enfoca prioritariamente en el desarrollo integral, completo del Ser, en la evolución de las personas en todos los componentes que la forman: físico, emocional, mental y espiritual. Ello supone, sin duda va a suponer a largo plazo, una auténtica “r-evolución” en los campos educativos, familiares, profesionales, laborales y sociales de las próximas décadas.

La educación a través de la escuela debe seguir innovando pues es posible “que estemos formando personas para una sociedad que está desapareciendo como tal...se entiende que la educación prepara para el mañana, pero el mañana no es la sociedad actual, es la sociedad del conocimiento cambiante, un conocimiento que va a transformar las estructuras actuales” (Cantón Mayo, 2005, p.11). La escuela como organización social debe proporcionar servicios, que satisfagan las necesidades de sus beneficiarios, para cumplir con sus finalidades.

La escuela clásica, tradicional tiene una estructura de métodos únicos, de propuestas homogéneas, donde el alumnado se agrupa por edades, con competencias presupuestamente similares, con ritmos fijos y regulares, donde todos reciben lo mismo, donde el principio de igualdad es sinónimo de “justicia educativa”; pero en la sociedad del cambio, del riesgo, de la incertidumbre, del conocimiento cambiante, la escuela necesita explorar nuevas formas, dando lugar a las diferencias como heterogeneidad, donde todos puedan aprender, porque todos están llamados a

producir conocimiento, en esta línea podemos encontrar a la educación holística. Veamos más a fondo sus características.

La educación holística (del griego “*holos*”, totalidad) nace en los años 90 del siglo pasado y es, sin duda, el paradigma educativo para el presente siglo XXI. Se entiende como una estrategia comprensiva para reestructurar la educación en todos sus aspectos: la naturaleza, la sociedad, la política, la economía, la educación su organización en el contenido del currículo, la función del docente y los discentes, la manera como el proceso de aprender a aprender es enfocado, la importancia de los valores y la naturaleza de la inteligencia, los descubrimientos de la neurología, etc. Estamos frente a un nuevo reto que sobrepasa la educación clásica (Fogelman, 1991), para iniciar una educación más acorde con la naturaleza de la persona, de su ser y estar en el mundo, una formación holística defendida por la Unesco y promovida la *Declaración mundial de la educación holística para el siglo XXI*, en México en el 2005, la define más como un arte que como una tecnología.

Fundamentada en las aportaciones de la física cuántica, percibe al mundo en términos de relación e integración, reconociendo que toda la vida y sus manifestaciones, está organizada en una vasta red de interrelaciones. El trasvase de los principios holísticos a la educación, supone la escuela empieza a moverse y funcionar como un sistema vivo, como una comunidad de aprendizaje, porque los sistemas vivos son por naturaleza comunidades de aprendizaje (López, 1997). La educación holista no se reduce exclusivamente a ser un método educativo, que se caracteriza por ser una visión sistémica de la educación y va aún más allá, ya que considera que la persona posee una capacidad ilimitada para aprender, en el desarrollo de su proceso vivencial, reconociendo múltiples vías de acceso al conocimiento. Favorecerá el clima del aula- centro, como un ambiente de libertad, en el que docente y discente, conjuntamente con el resto de la comunidad educativa, aprenden juntos y de forma corresponsable, siendo su sistema de aprendizaje. Posibilita la educación para una ciudadanía global y el respeto a la diversidad, de forma ecológica, propiciando la concienciación planetaria, donde la espiritualidad es la experiencia directa de la totalidad y el orden interno, que favorece del desarrollo pleno de la persona. Un rasgo característico de la visión holística es el reconocimiento de la dimensión espiritual del ser humano.

Así mismo, la educación holística, tiene presente la *Teoría del Caos*, (Solé y Manrubia, 2001), en los sistemas complejos, que proyecta la afirmación de que el mundo no sigue un patrón fijo y previsible, sino que se comporta de manera caótica y

sus procesos y comportamiento dependen, en gran manera, de circunstancias inciertas y no siempre predecibles, esta teoría, aplicada a la educación, nos lleva a plantear los fenómenos educativos como procesos no lineales, que se adaptan al futuro, a la complejidad y al cambio, al orden y al desorden, facilitando sin duda la flexibilidad, resiliencia y adaptación del educando al mundo cambiante en el que ha de vivir y desarrollarse.

Considera la educación holística a la persona, como un ser irrepetible único y estrechamente relacionado con todo lo que le rodea, es un “*holón*”, una parte que contiene a la totalidad, de la que es y se forma. La física cuántica ha demostrado que todo en el universo está interconectado y que las partes están siempre comunicadas con la totalidad. Así pues, las nuevas tendencias presente en el mundo educativo, están avaladas por los avances de la física cuántica y de la neurociencia.

Así lo demuestran los estudios iniciados en la década de los años 70, de entre otros del neurofisiólogo norteamericano, Karl Pribram, creador de una teoría holográfica denominada: “*Modelo Holográfico del Cerebro*”, la cual establece que la memoria es almacenada en el cerebro como un holograma; al físico David Bohm, que postula la división mente-materia, afirmando que es ilusoria y superficial y propone que la organización del universo puede ser holográfica, aspectos que coinciden con afirmaciones de los grandes místicos de todos los tiempos y culturas. Con Bohm (1947), nace el “*Modelo Holográfico del Universo*”. Algo más tarde, Pribram condensa sus teorías y las de David Bohm, afirmando que “el cerebro es un holograma que interpreta un universo holográfico”. Nace así el denominado paradigma holográfico, que establece que todo tiene su origen en la misma realidad universal creadora de vida. Cuando el neuro-científico G. G. Globus (1990), plantea que todos los mundos posibles están dentro del cerebro, aparece el concepto de “*cerebro cuántico*”.

El premio Nobel de Medicina 2002, Eric Kandel, planteaba la comprensión de la mente humana en términos biológicos, no solo por motivos teóricos, sino, como advierte R. Carter por motivos prácticos y sociales. El conocimiento que está proporcionando la cartografía de la mente no es solo esclarecedor, sino que tiene además una gran importancia práctica y social, puesto que nos abre el camino hacia la comprensión de nosotros mismo... (Carter, 2002). Para Kandel (2007), las investigaciones de la neurociencia permiten entender los procesos de percepción, los aprendizajes, los del pensamiento, los de la memoria, los que generan el estado mental que denominamos *consciencia* y lo que realmente deba entenderse por el libre albedrío: el poder de la voluntad y los límites de la libertad.

Surgen nuevos conocimientos desde la *neurodidáctica* (Fores, 2009) o neurociencias (neuropsicología, neuropedagogía, (Tirapu y Ríos, 2011), para estos campos del saber, la teoría de la educación se fundamenta, en que el funcionamiento mental depende de propiedades emergentes en el sistema biológico; principalmente, de la *plasticidad* de la estructura de la mente, del cerebro; esa plasticidad tienen una consecuencia trágica, la de su *vulnerabilidad*; y otra que proporciona esperanza al proceso de humanización, la enorme capacidad de *resiliencia* o recuperación. Cuando se incluyen todos estos elementos en la perspectiva, del proceso de humanización, del proceso educativo, se aspira a que *todos* puedan *dar de sí*. Es decir, participar, contribuir, estar atento, tener en cuenta la voz de la experiencia, de la imperfección y la del sobreponerse al desperfecto, es según Henderson (2006), una parte del tablero de juego de una teoría de la educación en el horizonte de este tiempo. *La experiencia consciente* es lo más familiar de la vida, nada es más real para el ser humano, es el tablero en el que se juega el sentido de una vida o el sinsentido, es lo más propio de la condición humana, al estar viviendo, al estar “siendo”.

En el ámbito de la *educación holística* se resalta el *valor de la reflexión sobre la experiencia*; una consideración- meditación, sobre la experiencia, que se formula en términos críticos sobre *lo que ocurre, lo que vivimos y sentimos*, durante el desarrollo y la formación de la mente en los seres humanos; la misma deliberación crítica incide sobre *hechos que debe ocurrir*.

La *plasticidad* es un concepto clave desde el nacimiento de la Pedagogía en Herbart (1806), se tomó desde la deliberación sistemática sobre el desarrollo humano y la moldeabilidad del comportamiento mediada por la cultura entre otros ámbitos, así la plasticidad, la vulnerabilidad, la resiliencia- y las relaciones sistémicas entre los tres conceptos, constituyen los fundamentos de una teoría educativa que tiende puentes, por responsabilidad cognitiva, entre cultura filosófica y la neurocultura. El reto de futuro de la teoría de la educación consiste precisamente, en participar en la armonización del conocimiento en las dos orillas de la plasticidad humana, en la comprensión de las zonas cerebrales y sus implicaciones. Un reto que es asumido por el paradigma holístico.

La *educación holística* no es en sí un método educativo, sino una visión creativa e integral de la educación, un paradigma emergente que también se percibe en la educación, al igual que en otros ámbitos. Es una forma de educar para la vida, que percibe al educando como un todo y no solo como un cuerpo, una mente, un cerebro; o, por mejor decir, como un cerebro incompleto en el que solo se apela al

desarrollo del hemisferio izquierdo (el lógico, el analítico, el racional), en detrimento del hemisferio derecho (el intuitivo, el creativo, el imaginativo).

Desde hace un par de décadas, el mundo educativo está observando en las aulas la llegada de alumnado cuyas características son muy distintas a las generaciones anteriores. Comprensiblemente, era predecible que se produjeran cambios rápidos en la generación infantil entrante en el siglo XXI, debido al alto nivel de estímulos que estos seres reciben constantemente- prenatales incluso- gracias a los avances cada vez más acelerados de la tecnología punta, presente en las familias, en la sociedad tecnológica y mediática en la que viven. Las características de la infancia actual, en su inmensa mayoría, no son solamente sus capacidades cognitivas sean distintas, sino también su amplia percepción en todos los ámbitos, su dinámico nivel de empatía y su sorprendente apertura psíquica y espiritual. Esas cualidades se manifiestan con tal rapidez generacional, en las aulas, que está creando una crisis en la capacidad de “educar” de los mismos padres y / o docentes, que en muchos casos, además de sorprendidos se manifiestan sobrepasados y carentes de estrategias para guiarles.

En este sentido la afirmación del catedrático de la Universidad Mayor de San Andrés, la Paz (Bolivia Xabier Pérez,) viene a corroborar esta presencia en las aulas, así:

Lo primero que me llama la atención es la tremenda demanda afectiva de estos niños. A menudo veo casos de depresión y ansiedad enmascaradas con hiperactividad y déficit de atención. Es muy importante prestarles atención, darles mucho amor, proveerlos de afecto estable y seguridad emocional, especialmente de cero a cinco años, porque es cuando se forma su estructura psicológica básica. La carencia de afecto puede “patologizar” de muchas formas, por ejemplo, enuresis nocturna, ansiedad hiperactividad, déficit de atención, dificultades con los patrones de alimentación y de sueño, problemas respiratorios, alergias, entre otros. (En Espinosa Manso; Maverino y Paymal, 2013, p.17).

Creemos por tanto que es una educación que va más allá del aspecto cognitivo y, sin desdeñar este, se centra también en el físico, el emocional y el espiritual para formar un ser más íntegro, apoyándose en el desarrollo de las inteligencias múltiples, de las que ya hemos hablado con anterioridad.

Existe experiencia en todo el mundo que vienen poniendo de relieve la emergencia de esta concepción pedagógica, así podemos destacar la Constitución de Ecuador, como

la primera que recogió en su artículo 27, el adjetivo “*holístico*” aplicado a educación: “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico...”.

En Bolivia, la *Ley Avelino Siñani*, en su anteproyecto, estipula en el apartado de los Objetivos, Punto 1, que la educación debe: “Atender todas las necesidades de la formación educativa integral, desarrollando las potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, artística-culturales, emocionales, creativas y espirituales de todos los bolivianos y bolivianas sin discriminación alguna”.

Así mismo en Colombia, podemos encontrar la *Ley General de la Educación* y específicamente desde la etapa del preescolar habla claramente de la necesidad de una educación integral y del amor. La serie de lineamientos curriculares del Ministerio de Educación en el Literal 2, en el Decreto 2247 de 1997 en el capítulo II referido a las orientaciones curriculares contempla como principios de la educación preescolar, la integralidad, la participación y la lúdica, podemos leer:

Principio de integralidad:

Reconoce el trabajo pedagógico integral y considera al educando como ser único y social en interdependencia y reciprocidad permanente con su entorno familiar, natural, social, étnico y cultural. {...} Plantear el principio de integralidad en el preescolar implica que toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socio-afectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, para potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en sociedad como un ser humano digno, pleno, autónomo y libre. Para lograr un desarrollo integral de los niños, es necesario, en los primeros años de vida, contar con una apropiada nutrición, atención en salud, amor, estimulación psicosocial e interacciones significativas con sus padres y con otros adultos que ejercen algún tipo de influencia en su proceso de crianza. {...} en los contextos naturales relacionados con su mundo físico, afectivo, cognitivo, social y cultural, con una clara intencionalidad pedagógica y didáctica. (Art- 2.3.1).

También la *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* por la cual se expide la *Ley General de Educación*, estipula en el artículo 5: Fines de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la *Constitución Política*, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de

formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. (Art. 5).

Rubén Nanclares, pedagogo infantil holístico, estudiando en Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, menciona sobre la *Ley de Educación* de Colombia:

Éste ha sido un gran avance en cuanto a políticas públicas, acota Rubén, el problema es que el estado las crea sin mecanismos que las hagan efectivas, es decir, la ley se queda en el papel, pero desde mi punto de vista esto es mejor que no tener nada, ya que los docentes que sepamos hacer lectura de esta situación encontramos una buena oportunidad para ir al aula y realizar un trabajo realmente significativo pues la ley nos ampara. (Nanclares, 2009, 25).

Pensadores y profesionales del ámbito psicopedagógico como Ivette Carrión y la Escuela *Asiri*, en Perú; Carlos Wernicke y *Fundación Holos*, en Argentina; La *Fundación Origen*, la *Biodanza* de Rolando Toro Araneda en Chile; Ramón Gallegos y Ana M^a González Garza, o la *Escuela Nizhoni* de Chris Griscom en Méjico; Noemí Paymal, en Bolivia; La *Universidad Internacional de la Paz* en Brasil, o la *Universidad Holística Internacional UNIPAZ* fundada por Pierre Weil y con sedes en ocho países de Asia, América y Europa si bien ya en 1970, se había fundado en París la primera Universidad Holística por iniciativa de Monique Thoenig. Las aportaciones de Makoto Shichida y Masaru Emoto en Japón; el *Schumacher College*, o las aportaciones de sir Ken Robinson en el Reino Unido. También experiencia que se lleva a cabo como la *Pedagogía 3000*, una de sus promotoras es Noemí Paymal; el *Método Kilpatrick* en Ecuador; el desarrollo integral en *El Idejo* y el *Instituto de los Jóvenes* en Montevideo en Uruguay; *Kurmi Wasi* (Casa del arcoíris en aymara) una propuesta del 2005 en Achocalla- La Paz, o el *Colegio Andrés Bello El Alto*, las *Guarderías M^a Auxiliadora*, el *Centro Cultural- Educativo- Ruso – Boliviano* de la Paz en Bolivia. En España, el *Modelo Educativo de la Pentacidad* una propuesta educativa, que se está desarrollando en centros del País Vasco y en Andalucía, y que en general pertenecen a la Federación de Cooperativas Andaluzas de Enseñanza, cuyas máximas representantes son M^a Victoria Herreros y Begoña Salas. Las aportaciones de José María Toro, Carlos González; entre otros muchos.

Veamos más detenidamente el ***Modelo Educativo de la Pentacidad***.

El *Modelo Educativo de la Pentacidad*, promueve a través de empresas de Consultoría Pedagógica Internacional, desde 1992, las empresas privadas de ámbito nacional, que a través de la implementación de su “sistema de gestión por competencias y valores”, promueven la calidad, la innovación y la democratización especialmente en el sector de la Educación y en el mundo de la Salud; sus directoras ejecutivas son M^a Victoria Herreros y Begoña Salas, quienes gestionan conjuntamente con otros miembros, sus propuestas en España en las empresas reunidas del *Grupo Pentacidad*, el de *Gescalidad Corporación* en Colombia, *Pentacidad S.A.* en Ecuador, el *Grupo Pentacidad S.R.L.* en República Dominicana y en Panamá se denominan, *el Grupo Pentacidad Internacional S.A.*

A raíz de la celebración del *I Congreso Internacional: “Pentacidad, un modelo coeducativo para el siglo XXI”*, que tuvo lugar en Málaga en Diciembre de 2003, se comienza a mover en España, creándose en el 2004 el Grupo Pentacidad S.L., cuya sede se encuentra en Bilbao. Este Grupo- Consultoría, invita al sector educativo a la incorporación de las conclusiones de I Congreso, es decir, a la educación por competencias, aborde el saber, el saber hacer y el ser, desde las investigaciones y corrientes pedagógicas actuales, los aportes de la psicopedagogía y la neurociencia. Consiguiendo unos altos resultados, en aquellos grupos que lo pusieron en marcha, en Andalucía y País Vasco, si bien también encontramos experiencias cercanas, en la Comunidad de la Región de Murcia, en concreto en el *Colegio Público Nuestra Señora de los Ángeles*, en la localidad de El Esparragal.

Los altos resultados lleva a la consecución en el 2010, a que dicho Sistema se convierta en la primera Norma Internacional para la Gestión de la Calidad Educativa por Competencias y Valores, la denominada “*Norma Técnica Modelo Pentacidad” NTMP 001*”.

La denominación de *Pentacidad* quiere expresar el crecimiento holístico de la persona en sus cinco ámbitos: Cuerpo, Mente, Emociones, Social e Identidad, en perfecta conexión con su esencia, que le lleva a diseñar su propio proyecto de vida, a ser una persona autónoma y a ejercer su autoridad.

Los pilares de este *Modelo Educativo de la Pentacidad*, son pedagógicos, filosóficos, epistemológicos, sociológicos y psicológicos. Todos ellos para conseguir el desarrollo integral de la persona. Siendo la persona objeto de educación, el centro de todas actividades educadoras, obligando a redefinir objetivos y finalidades en una coherencia plena, con el desarrollo óptimo de todas sus capacidades.

Una institución educativa de calidad, considera esta Consultoría, que debe potenciar el desarrollo de capacidades: cognitivas, emocionales, sociales, comunicativas y de identidad del conjunto de sus estudiantes, contribuyendo así a la participación y a la satisfacción de la Comunidad Educativa, promoviendo el desarrollo profesional de sus docentes e influyendo de forma positiva en su entorno social y cultural.

Un modelo:

Coeducativo que ve en cada persona un ser capaz de descubrir sus propias capacidades y valores transformándolos en competencias: aprender a ser persona, aprender a convivir, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicarse y aprender a auto controlar las emociones, convirtiéndose éstas en sus apoyos y aliadas a la hora de crear y recrear su historia personal y compartirla con el grupo, de esta manera surge una nueva unidad colectiva en la cual siente que es partícipe y corresponsable.

Esta Consultoría ofrece a sus clientes, la posibilidad de formación y capacitación a toda la Comunidad Educativa, seguimiento y evaluación, acompañamiento del proceso de implementación, con asistencia continuada; así mismo facilita hasta su acreditación, que es certificada por la *Norma Técnica NTMP001*, autorías preparatorias a la misma, en sus tres niveles (avanzado, superior y excelente) y la formación de los equipos locales. El proceso es procesual, capacitando a través de la formación al equipo directivo, docente y tutores, para posteriormente la intervención en el aula y en las familias, y otros líderes del centro. La segunda, son la auditorías interna y externa, hasta conseguir la certificación internacional de calidad.

Los materiales que edita es una colección estructurada por etapas educativas, denominada "*Competencias, Valores y Capacidades. Proyecto de Vida*". Cada libro ofrece un itinerario de desarrollo integral de capacidades y valores estructurados en cinco ámbitos: Identidad, Social, Mente, Cuerpo y Emocional. Consideran que las conductas, denominadas "competencias" comportan actitudes, procedimientos y conceptos, siendo observables y evaluables, así mismo consideran que están relacionadas íntimamente con los valores que emanan de los Derechos Humanos.

Gráfico 2: Publicaciones del Grupo Pentacidad.

PUBLICACIONES PENTACIDAD



Fuente: (2010). Recuperado de: <http://www.pentacidad.com/materiales.asp>

El *Modelo Pentacidad* pretende que el alumnado enfoque su “*Proyecto de Vida*” y se prepare de forma autónoma y coherente, para cualquier cuestión, personal, social y / o profesional de su vida, a través de la adquisición de las competencias de identidad (*aprender a ser persona*), competencias sociales (*aprender a convivir*), competencias mentales (*aprender a aprender y a pensar*), competencias comunicativas (*aprender a comunicarse*), competencias emocionales (*aprender a sentir y auto controlar las emociones desarrollando la autoestima*) y competencias para hacer y emprender.

Otro caso especial por su referencia a la educación holística son las *Escuelas Waldorf*.

La ***Escuelas Waldorf*** actualmente existen más de 2.000 escuelas de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato Waldorf y más de 1.900 escuelas de Educación Infantil en más de 90 países, como Brasil, Ecuador, Colombia, Perú, Suecia, EEUU, Canadá y Australia. En España existe la *Asociación de Centro Educativos Waldorf de España*. En Las Rozas de Madrid se encuentra *la Escuela Libre Michael* que cuenta con todas las etapas educativas y otra en Aravaca (Madrid), en Bellaterra (Barcelona) y en Benidorm (Alicante) han comenzado nuevas Escuelas en la etapa de Educación Primaria. Nuevos proyectos en Oviedo, Girona, Valencia, La Coruña, Segovia, Cádiz, Málaga, Murcia y Granada están en diferentes fases de desarrollo. (Ver mapa anexo)

El filósofo y místico austriaco Rudolf Steiner (1861-1925), ante lo que el declaraba como un mundo sin alma, mecánico y vacío, ideó el *Método Waldorf*, en el que se pretende el crecimiento espiritual, emocional y el desarrollo físico de la infancia y la juventud, en contacto con la naturaleza de forma que ésta “hable a nuestras almas con una voz poderosa, que nos haga conscientes de que hay más para la vida humana que lo que puede ser experimentado exteriormente”, afirmaba también que cuando la educación responde exclusivamente a las metas de los sistemas políticos, económicos o estatales, no puede ser una respuesta adecuada al desarrollo espiritual de la humanidad, ya que no siempre estos, nutren la vida del “ser”. (En Yus Ramos, 2001, pp. 32-33).

Otra propuesta holística que va tomando presencia, proviene de los trabajos y estudios de Claudio Naranjo, que ha cristalizado en una Organización sin ánimo de lucro, *Seekers After Truth*, cuyas iniciales SAT coinciden con el término sánscrito que hace referencia a "verdad" y "ser", y, que simbólicamente, representan la antropología

que caracteriza su propia comprensión de la vida psíquica, eco de las “tres fuerzas cósmicas: afirmativa, negativa y neutralizante expresadas” por Gurdjieff, y también de las tres “personas internas” planteadas por el poeta y escultor chileno, Tótila Albert: padre, madre y niño, en su comprensión y denuncia de la sociedad patriarcal. Lo que hoy se llama *Programa SAT*, consiste en una tarea psicológica, a través de la *Psicología de los Eneatipos* (basada en el Eneagrama) con un considerable componente gestáltico, la educación de la espontaneidad, la danza, el teatro terapéutico y todo lo que es “libre asociación”. Por otro lado el trabajo espiritual, abraza tanto el aspecto terapéutico como el contemplativo, descansa su trabajo en la música y en la meditación.

Este *Programa SAT*, está presente en España, Italia, México, Argentina, Colombia, Chile y Brasil. Actualmente va surgiendo en Alemania, Reino Unido y Francia. Así mismo, recientemente se ha creado la *Fundación Claudio Naranjo* en Barcelona, y el centro educativo *Andolina* (Asturias), ha recibido el premio a “otra educación es posible”.

El *Programa S.A.T.*, imparte formación en el mismo, a través de módulos de estudios, con dos niveles, el primero se imparte en Brasil y el segundo en España. Los módulos trabajan la psicología de los eneatis, introducción a la meditación budista y a la meditación interpersonal, el teatro terapéutico, la meditación y la música como vehículo para la compasión y para la evocación de lo sagrado.

En esta misma línea podemos encontrar el pensamiento y trabajo de Jiddu Krishnamurti (1891), ya que este pensador, considera que la educación estatal a través de sus diversos sistemas educativos, está configurando personas serviles, irreflexivas y mecánicas. Para él, la verdadera educación es la que capacita a cada ser humano en su comprensión personal y sus relaciones con el mundo. Para Krishnamurti, la educación debe desarrollar a la persona, libre de condicionamientos, miedos, libre del “ego- autocentrado”, y que le haga consciente, creativa y sea capaz de discernir lo esencial en su experiencia.

Para la realización de esta “persona” se necesitan profesionales responsables de implementar, diseñar e investigar sobre las propuestas holísticas en educación. Pero ¿cómo define el movimiento holístico a su ejercicio de docencia?

Veamos detenidamente las características de la docencia bajo este prisma.

2.2.1.2. El currículo.

Desde el ámbito de la organización y gestión escolar, podemos afirmar siguiendo a Jonnaert y Ettayebi que “un currículo es a un sistema educativo lo que una Constitución es a un país” (2007, p.17). De ahí la gran importancia ideológica que tiene en la educación, como espejo de la política, la economía, lo sociocultural y creencias de la sociedad. Como bien sabemos el currículo nunca es “neutro”, sino que traduce el poder del pensamiento imperante en la sociedad, o del grupo/os que los sustentan y que van a condicionar de diversas formas, la educación de las generaciones que lo desarrollen.

Pese a las distintas y diversas reformas educativas acaecidas en la mayoría de los países, tengan o no centralizada las competencias educativas, los discursos generados por las mismas, rara vez tienen en cuenta la diversidad presente en la sociedad actual, dando una respuesta de homogenización educativa a la heterogeneidad étnica, cultural, religiosa, política...calificándola de “calidad educativa”, y justificándola como “en el bien común”. El final de siglo, como ya hemos comentado, ha sido prolifero en reformas en casi todos los países, y algunos estudios como los de Braslawski (2001), han identificado algunos aspectos comunes en las mismas, algunos de ellos son la orientación de la formación hacia el desarrollo de competencias, la consideración de una estructura más flexible, la tentativa de reducir la fragmentación por medio del estímulo de prácticas pedagógicas inter y multidisciplinares, introducir opciones para el alumnado, cuando está no existan, o la recuperación de la pedagogía por proyectos.

Estos aspectos están recogidos en la reforma del 2006 en nuestro país, de diversas y con resultados distintos, así afirman diversos pedagogos, pensadores y autores especialistas en el tema, que si bien existe una incorporación progresiva de aspectos interculturales en el currículo, y se van produciendo expresiones escolares del mismo, el proceso es muy lento y casi poco asumido, (Díaz-Aguado y otros, 2006; Vargas Peña, 2007; Essoma, 2008, Gairín y Antúnez, 2009, Gairín e Iglesias, 2010)

Existen múltiples definiciones de currículo, como diversos autores se dedican a su estudio, ahora bien, por motivos de sistematización, creemos que tendríamos que encontrar un término que aunase las necesidades, demandas e intereses de cada comunidad educativa, desde perspectivas locales, regionales, nacionales y planetarias, como respuesta a la sociedad actual desde “los principios de

responsabilidad cívica, cooperación, solidaridad y desarrollo sostenible” (Roegiers, 2008, p.4).

En el currículo actual, tal como mencionaba Braslawski (2001), el enfoque por competencias es una clara tendencia que sigue vigente y que debemos tener en cuenta, si bien no es un ámbito propiamente de la enseñanza, ya que procede del mundo empresarial, (con autores como Parsons y Atkinson, o Mc Cauley, 1989) las competencias están y marcan el currículo. Otros aspectos que están presentes en la estructura del currículo son la diversidad, la calidad, el éxito educativo, y la integración curricular, que ya propusieron Morin (1999) y Badilla (2009), para recuperar al ser humano desde sus dimensiones físico- biológicas, psíquicas, culturales e históricas, así como favorecer el pensamiento complejo y la visión transdisciplinar de las nuevas y futuras generaciones de una forma integral.

La educación intercultural e interreligiosa, que dé respuesta a la demanda de la diversidad presente en las aulas, necesariamente deberá pasar por las estructuras escolares, las actitudes y formación del profesorado y del currículo. Según Alanís y Olía (2001) deberá ser un proyecto curricular con carácter global, que integre una perspectiva transformadora con enfoque culturales distintos para nuevos contenidos, así como el currículo deberá estar centrado en la acción social y ética, vertebrándose en torno a los problemas de la sociedad actual, bajo las estrategias propias de la interdisciplinariedad y la transversalidad.

Está propuesta como sabemos no ha sido desarrollada en la mayoría de los sistemas educativos, pese a la normativa explícita a cargo de organismos internacionales , europeos, o nacionales, sigue presentando serios problemas debido a diversas cuestiones que van desde la función de poder político de los grupos que ostentan los gobiernos, bien por falta de formación y actitudes colaborativas del colectivo docente, bien por la falta de materiales curriculares que aborden de forma inclusiva e integral está temática, o por otras muchas cuestiones. Pero una posible solución ya la apporto en 1996 Udavari- Solnet y Thousand, con una propuesta reconstruccionista, en la que el enfoque intercultural e interdisciplinario, fundamentaba la práctica curricular de las escuelas inclusivas. Su aportaciones iban en diseños de clase flexibles, con multinivel, multiedad, etc., con propuestas de aprendizaje colaborativo, alumno mediador y mentor, uso de la tecnología, etc. Ahora bien, desde el 2006 en concreto en nuestro país, tenemos un currículo por competencias, que podría suponer un apoyo a la perspectiva inclusiva.

Si bien el término de “competencia”, proviene el ámbito empresarial, laboral y profesional, son muchos campos de saber, los que han dado diversas definiciones, así desde a antropología, la sociología, la psicología, la educación...Nos parece que la aportación de Zabala y Arnau (2008), teniendo en cuenta la que realizó a OCDE-DeSeCo, (2002), a través de las “*key competences*”, que pretende garantizar los cuatro pilares del *Informe Delors* (1996), nos resulta muy adecuada, así:

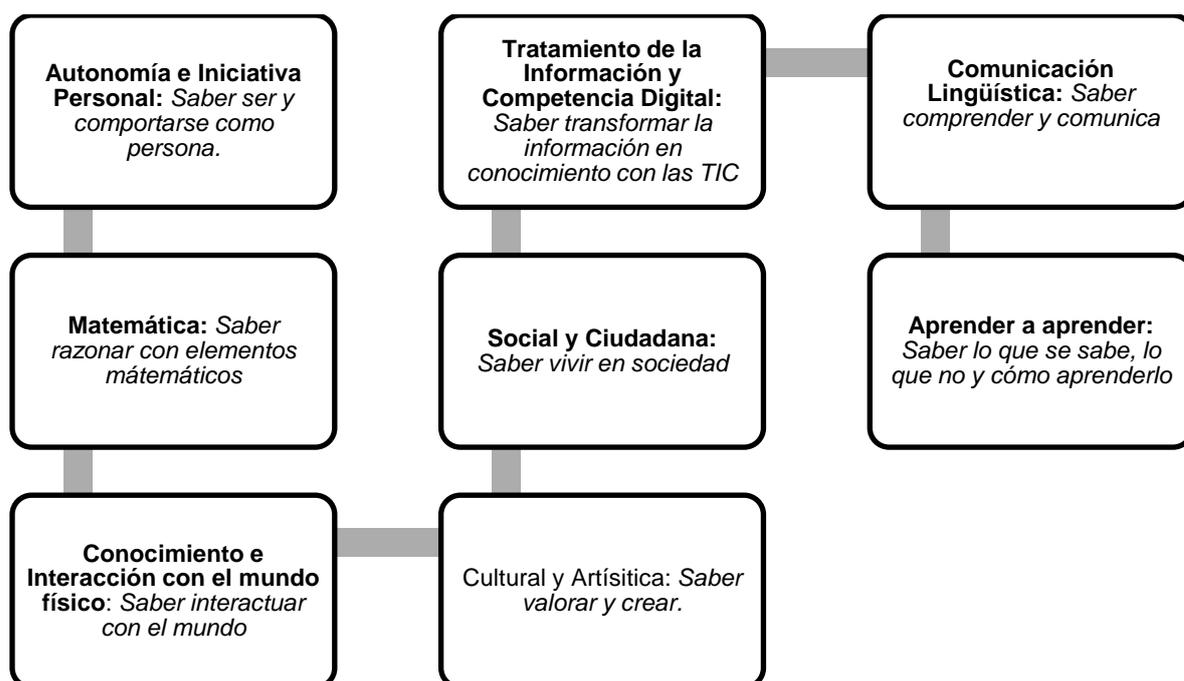
La competencia ha de identificar aquello que necesita cualquier persona para dar respuesta a los problemas a los que se enfrenta a lo largo de su vida. Por lo tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en la que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales. (Zabala y Arnau, 2008, p. 45).

Las Competencias “básicas” no solo incorporan saberes académicos o procedimentales, sino que según Morin (1999), deben enseñar la condición humana, ayudando al alumnado a reconocerse, en los elementos comunes de la identidad humana, así como reconocer la diversidad individual y colectiva, ayudarle a tomar conciencia de la identidad terrenal de la que forma parte, y ayudar a comportarse de una forma ética propia del género humano.

Las competencias básicas en el Sistema Educativo Español quedaron definidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y por su concreción en los Reales Decretos, por un lado, el 1513/06, de 7 de diciembre por el que se establece las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria, y en el 1631/06, de 29 de diciembre, por el que se prescriben las enseñanzas mínimas para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en ellos se recogen las ocho competencias, que el alumnado deberá conseguir al finalizar educación obligatoria.

Las Competencias Básicas recogidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) son:

Gráfico 3: Competencias Básicas según LOE (2006).



Fuente: Elaboración propia.

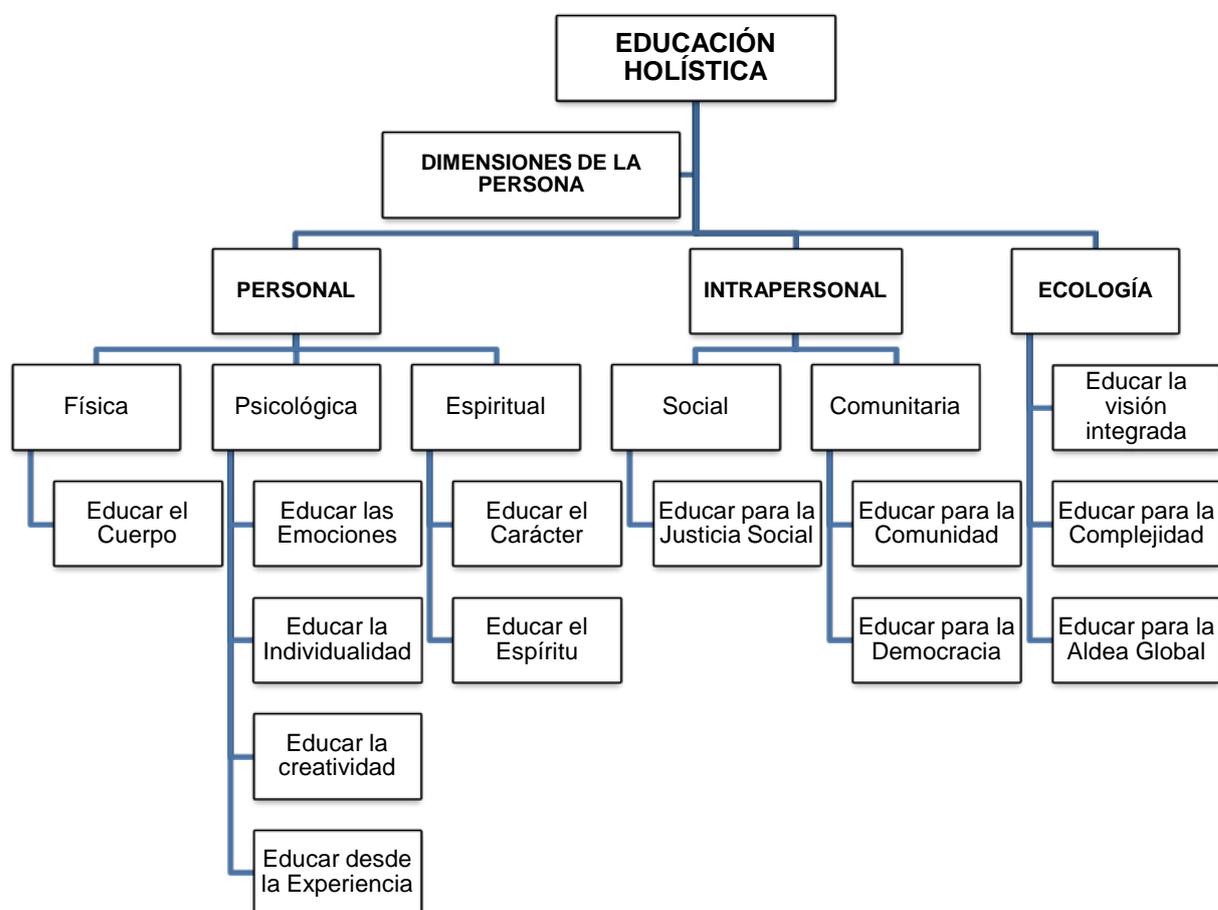
El alumnado deberá desarrollar a lo largo de todo su escolarización obligatoria las competencias con las dimensiones que cada una de ellas conlleva, así como aquellas que posibiliten dentro de ellas aptitudes y actitudes para la inclusión y la diversidad.

La convivencia interreligiosa, intercultural inclusiva, es posible a través del currículo, pues la capacitación de la ciudadanía desde estos ámbitos, implica como afirma Vargas Peña: “dotarnos de una competencia intercultural, entendida como el conjunto de actitudes que la ciudadanía debe adquirir y desplegar ante el multiculturalismo presente en las sociedades”. (Vargas Peña, 2007, p.7).

Por otro lado, y dado que la educación se ve condicionada por los vaivenes políticos, debido a los cambios legislativos, a las directrices europeas, que no siempre son cercanas a las posiciones locales o nacionales, hacen que conjuntamente con las reticencias del sector profesional, el currículo no se ha llegado a implementar, desde la perspectiva del plurilingüismo, la multiculturalidad, o interreligiosa e integral.

La educación holística propone un currículo flexible abierto, que permita el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, así definirían los docentes una forma alternativa, en la que el alumnado pueda ser educado desde una nueva óptica, con una visión que puede resumirse en el siguiente esquema.

Gráfico 4: Dimensiones de la persona según la Educación Holística.

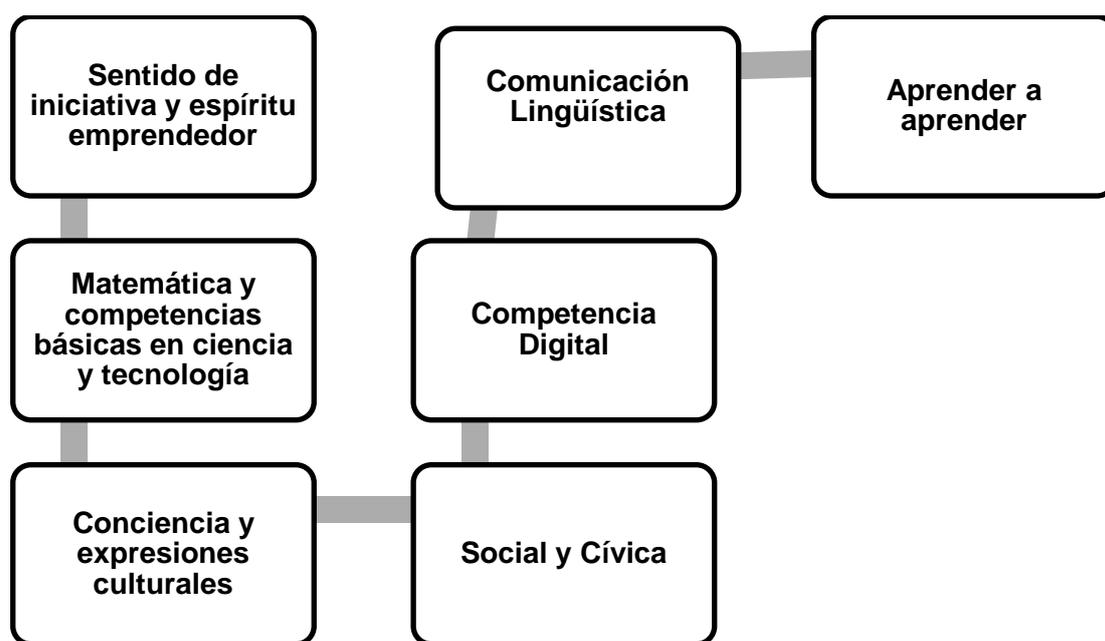


Fuente: Yus Ramos, 2001, p.17

Algunos de estos planos coinciden con los que se pretende desarrollar en la Educación Infantil, así vemos que el Real Decreto 1630/200, de 29 de diciembre, sobre las enseñanzas mínimas para el segundo ciclo de Educación Infantil, encontramos que el currículo, está orientado a lograr un desarrollo integral y armónico de la personas en sus dimensiones: físicas, motorices, emocionales, afectivas, sociales y cognitivas. Las tres áreas tienen un carácter globalizador, propio de la etapa, y son: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, conocimiento del entorno y lenguaje: comunicación y representación. Como sabemos en esta etapa el desarrollo y aprendizaje está concebido como dinámico, como consecuencia de la interacción con el entorno. Así cada alumno, tiene su propio estilo y su ritmo en su proceso madurativo, así como sus características personales, necesidades e intereses condicionan la práctica educativa de esta etapa.

La convivencia de las dos últimas leyes de educación, en el desarrollo de las etapas educativas marca algunas diferencias en relación a la Ley Orgánica, 2/2006 , de 3 de mayo, de Educación (a partir de ahora LOE), y es la Ley Orgánica 8 /2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, (a partir de ahora, LOMCE), la que aporta la novedad en el modo de entender el currículo, desde sus estándares de aprendizaje, su estructura en cursos, así como el establecimiento de asignaturas troncales y otras específicas, pero tal vez algo que haya podido pasar desapercibido, en esta controvertida ley educativa, es el cambio en la enumeración y denominación de las competencias básicas, ya que alguna desaparece y otra se vinculan, pero sobre todo en que las define como...”aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo”, (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo de las Educación Primaria). Las Competencias Clave, según la LOMCE (2013) son:

Gráfico 5: Competencias Clave según LOMCE (2013).



Fuente: Elaboración propia.

Afirmando que se potenciará el desarrollo de las competencias comunicación lingüística, matemática y las básicas en ciencias y tecnología. También se observa en la LOMCE (2013), además de las modificaciones señaladas, las que se realizan en el aspecto de la evaluación. Así los estándares de aprendizaje de cada asignatura, serán objeto de evaluaciones externas, con la pretensión de acabar con la “inercia docente”, así como afirman los ideólogos de esta nueva ley, que se producirá un profundo

cambio de mentalidad, “de la transmisión de un conjunto estático de conocimientos previamente definidos a un desarrollo dinámico y holístico de competencias”, lo que nos llama poderosamente la atención en el uso del término “holístico”. Creemos que el “cambio” tal vez se dé más por cuestiones pragmáticas de resultados públicos y comparados, que por cuestiones pedagógicas. Además del nuevo lugar de las competencias en relación con los objetivos de etapa, el trabajo por competencias en el aula, el acento lo marcan los estándares de aprendizaje evaluables conjuntamente con los criterios de evaluación, vinculados con los contenidos de cada asignatura.

Esto mismo lo podemos encontrar en la Educación Secundaria Obligatoria, donde se hace hincapié en sus estándares de aprendizajes, si bien algunos otros cambios, como las modificaciones en sus principios, en aspectos como la accesibilidad universal a la educación, la prevención al acoso escolar, y la violencia de género han pasado más desapercibidos. También se mantiene la enseñanza básica y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, si bien se añade que “los ciclos de Formación Profesional Básica serán de oferta obligatoria y carácter gratuito”, como novedad.

Aspectos que tendremos muy en cuenta en el análisis de las propuestas de *Educación para la Interioridad* que hemos seleccionado para nuestra investigación.

2.2.1.3. La docencia holística

Todo cambio de paradigma educativo conlleva un cambio en las creencias de sus profesionales, en este caso del profesorado, y en general de la ciudadanía, a través de la relación de éste con las familias. En esta línea sabemos que es de vital importancia en primer lugar conocer el modelo profesional, es decir qué actitudes y competencias debe tener, así como hacerse cargo de las finalidades educativas alternativas que propone, para posteriormente poder ponerlas en práctica, como alternativa al sistema educativo actual. El *Informe*, elaborado por la consultoría *McKinsey*, (2014) muestra que el factor clave para tener una educación exitosa en un país es enfocar a los profesores. Lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales sino la inteligencia y la preparación del profesorado. La novedad es que subraya que hay que ocuparse en primer lugar de lo esencial y que lo esencial es la calidad del profesor.

La *Alianza Global para la Educación Transformadora* (GATE), publicó en julio de 1990, en Illinois en el transcurso del *VIII Congreso Internacional de Educadores*

Holísticos un documento base, para crear una “*Visión Común para la Educación Holística: Educación 2000*”, en el que se recogen los fundamentos de la educación, desde la perspectiva de potenciar a través de ella, la persona, la justicia social y el desarrollo sostenible. Proclamando con ella una visión democrática y alternativa de futuro. Veamos en primer lugar cuáles son las cualidades que se les atribuye a los docentes holísticos.

Parten los docentes holísticos, de la formación como profesionales que tienen una visión compartida en ideales comunes de lo que constituye una buena educación y de los aprendizajes efectivos que la realizan; comparten una formación como profesionales en diversos conocimientos y habilidades que posteriormente pondrán al servicio del alumnado; pero también deben asumir la responsabilidad de participar en las decisiones y acciones que garanticen el éxito de su propuesta educativa, siendo corresponsables con toda la comunidad educativa, esto conlleva el “rendir cuentas” desde su responsabilidad ante la misma. Deberá ser un docente que “cultive”, no solo el conocimiento, siendo un dispensador de información y conocimientos, sino que también nutra el crecimiento personal, como mediador que posibilita el desarrollo pleno e integral del alumnado. Para Clark (1997), al profesorado se le debe posibilitar que piense, comparta sus ideas, investigue y escriba con sus colegas, de nivel o disciplina.

Podemos encontrar en *The holistic teacher*, de J. Miller (1993) las cuatro características definitorias de un docente holístico que son: autenticidad, atención, cuidado y pensamiento holístico.

- *Autenticidad* en el sentido psicológico, moral y holístico, es decir, docentes genuinos por *congruencia psicológica*, por *congruencia moral*, ya que viven de acuerdo con sus valores morales propios, como afirma Miller, porque estarían dispuestos a hacer y responder a las mismas preguntas, que ellos harían a sus alumnos, y lo que este autor denomina *congruencia holística*, estar de acuerdo con el centro de su persona, el ser profundo, desde el que diseña su vida.
- *Atención*. Atender no es solo una implicación de la comunicación, de la conectividad, es algo más, es “estar” con los alumnos y no solo con su asignatura o materia, es ir más allá. Para Thayer- Bacon (1998), es tener una serie de cualidades que van desde la sensibilidad, la intuición, al sentido del humor. La atención, es prestar ayuda, es animar, es “querer” al otro... es estar próximo a sus necesidades, es posibilitar un clima de apoyo y seguridad, desde

el respeto, lo que no significa que se esté necesariamente de acuerdo con el otro, pero sí que haya actitudes de aceptación, confianza, apertura e inclusión.

- *Cuidado*. El cuidado no es una técnica, sino una actitud arraigada o no en nuestro ser persona. Considerada como una de las “virtudes profesionales”, es un compromiso ético.
- *Pensamiento holístico*. Es estar dispuesto a aprender como uno más, con los demás, a aprender, como líder, deberá estar dispuesto a reconocer y compartir el error, la incertidumbre, obtener conocimiento de sí mismo, conocer su propia vulnerabilidad, correr riesgos...esta “nueva competencia profesional”, necesita de la apertura y participación reflexiva de cada persona, y de forma especial del docente, que tiene el rol de líder.

Pero como afirma Trostli (en Flake, 1998), la educación necesita de las personas que la profesionalizan para su desarrollo, así ni la reforma más atrevida, ni la filosofía más profunda, ni el currículo más interesante, o los métodos más innovadores, podrán tener éxito si las personas que trabajan en ella, no se están trabajando sobre ellas mismas. Así, los docentes holísticos, deben desarrollarse constante y conscientemente como personas compasivas y conscientes para poder manifestar sus ideas en sus ideales y éstos en realidades.

“Los maestros no adiestran, señalan rutas y formas de búsqueda” (Cosachov, 2000, p. 21), “es por ello por lo que la formación de los profesionales de la educación, según los principios holísticos deberán retomar el sentido de la enseñanza como un “arte” más que como una ciencia “técnica”, estos supone que los programas de formación inicial del profesorado, deberán cultivarse las cualidades artísticas de los docentes, es decir, la creatividad, espontaneidad, responsabilidad, sensibilidad, compasión y sentido de la reverencia. Por otro lado, deberá ser un experto en relaciones humanas, la resolución de conflictos, a través del desarrollo de habilidades sociales, mediación y / o dinámica de grupos. (Gallegos, 2000; Cosachov, 2000; Payán, 2000). Así como todo aquello que favorezca su desarrollo personal, en las que se valoran las técnicas y prácticas de contemplación o meditación.

Por otro lado deberá ser un profundo conocedor del desarrollo humano, más allá de la psicología del desarrollo, viendo al alumnado como un “embrión espiritual”, como Cossío a decía María Montessori, bien “*con alma*”. Pues la educación es un asunto de experiencia activa y multisensorial. Pues el aprendiz es profesor, y el profesor aprendiz. Deberá ser muy consciente de que la enseñanza tiene finalidades sociales,

políticas, económicas... por lo que deberá ser capaz de discernir los fines a los cuales quiere servir.

Afirma Miller (1993) que más que un especialista en una determinada materia, el docente holístico, está llamado a ser un amplio conocedor de la realidad, un investigador nato, pero generalista, capaz de responder, o ayudar a encontrar las respuestas, de su alumnado. Para lo cual, deberán tener una sólida formación intelectual, preparación en diversas disciplinas. Un crecimiento intelectual, que significa flexibilidad, creatividad, crítica reflexiva, habilidad para investigar y sacar aprendizaje y conocimiento de cualquier situación.

El *Manifiesto de la GATE*, mantiene que ante todo los educadores deberán ser “facilitadores del aprendizaje”, desde el idea socrático (que raramente ha sido realizado en los sistemas educativos vigentes), que eduquen para la ciudadanía global, educando para la alfabetización de la Tierra y el desarrollo de la espiritualidad como manifestación del sentido profundo y conexión con uno mismo, con los demás y con el cosmos.

Hay que desaprender para poder hacer nuevas cosas, así, aprender, sorprender, emprender, comprender, aprehender o reprimir son derivadas del latín *prae-hendere*, prender o agarrar algo con fuerza.... Desaprender, pues es soltar lastre, hacer sitio para cosas nuevas ocupen el lugar de las viejas, hacer un poco de limpieza mental para poder tener libres las garras del conocimiento que se aventuren en territorios nuevos. Para ello, el docente deberá poner en marcha lo mejor de sí mismo, pero además, incrementar la conciencia y necesidad de realizar actividades de forma distintas, bien por “la experiencia de desesperación” de ver que no se funciona o no lograr resultados nuevos y positivos, o la experiencia de ver que es posible el cambio, ya que otros lo “hacen en circunstancias similares o incluso más duras”. (García Ugarte y García- Rincón de Castro, 2015, p. 26).

Ayudará a vivir desde “la sabiduría de lo incierto” (Mèlich, 2003, p.33), en cuanto que nos posibilitará la huida de todo dogmatismo y certezas definitivas, para abrirnos a la contingencia y a la ambigüedad, de forma que perdamos el miedo a equivocarnos, cometer algún error, o perder el control de alguna situación, creando un clima favorable, en el que podamos compartir con el resto de la comunidad educativa, el conocimiento que se va generando. Un ambiente educativo en el no solo, se prime las certezas, sino también las tentativas. Determinando y evaluando los pequeños cambios y logros que vayan haciendo, con la complicidad de todos los participantes: alumnos y colegas. Contar y celebrar las experiencias, los avances, logros, pero

también las dificultades, es una tarea pendiente de los profesionales del ámbito escolar. (García Ugarte y García- Rincón de Castro, 2015, p.27).

Además, el educador del siglo XXI, deberá tener en cuenta la espiritualidad del otro en la práctica educativa, en el mismo grado de importancia, que las otras dimensiones constitutivas del ser persona. Los profesionales de la educación, y de forma muy especial los del ámbito escolar, debería tener herramientas suficientes:

... para poder valorar la importancia de la espiritualidad en la vida de sus educandos y también para poder asesorar adecuadamente en caso de que haya vivencias religiosas o espirituales arraigadas, sería imprescindible un conocimiento básico de las grandes tradiciones religiosas y espirituales, que pueden dar a los educadores pistas importantes para poder afrontar determinadas situaciones personales o comunitarias. Los educadores, dentro de sus competencias relativas al análisis y síntesis, tuvieran capacidad de identificar y dar respuesta apropiada a las necesidades religiosas espirituales de los educandos. (Benavent Vallès, 2013, p.50).

Hoy la educación y sus profesionales deben formarse y considerar que, si quieren dar un buen servicio, de calidad, deben poder entender y dar respuesta a las diferentes necesidades religiosas o espirituales, presentes en las aulas. Ser docente es tener también, múltiples posibilidades de concebir la espiritualidad y transformar los espacios pedagógicos, en espacios de vida, que favorezcan el desarrollo integral de la persona. Unos espacios que deberán favorecer el desarrollo de la espiritualidad, entendida como fuente de sabiduría.

La vida entendida como ese proceso lento de comprensión de sí mismo y del mundo, necesita de personas maduras, que formen a ciudadanos maduros. Los docentes del siglo XXI, deberán apoyarse en la educación para la interioridad, como aliado contra la inmadurez que esta sociedad prima. Una superación del egocentrismo, que cree no tener que cambiar o no tener que ser responsable, o no tener nada que aprender. La escuela representa lo contrario, en contacto con la filosofía, la literatura, la historia, las artes, la espiritualidad, etc., podremos dar respuesta a las necesidades más profundas del ser humano y de su futura sociedad. En palabras de Inger Enkvist: “el secreto de la buena enseñanza es que esté conectada con la honestidad y el valor, incluir en la enseñanza la belleza del mundo y no desacralizar sino resacralizar” (2014, p.36).

2.3. La Espiritualidad, fuente de sabiduría.

Tal como hemos ido viendo a lo largo de nuestro discurso, asistimos a un resurgir y reconocimiento de la espiritualidad. ¿Pero qué entendemos por espiritualidad?

Desde diferentes ámbitos sociales, académicos y profesionales se nos remite generalmente a la religión, ya que la espiritualidad influye en todas las dimensiones de nuestro ser y de nuestra vida. La *Office for Standards in Education*, (OFSTED), definió la espiritualidad como “una capacidad y tendencia que es innata o única a todas las personas”, y definió el desarrollo espiritual...

...es el desarrollo del elemento no- material del ser humano que nos anima y sostiene, y dependiendo de nuestro punto de vista, acaba o continúa en alguna forma cuando morimos. Se refiere al desarrollo del sentido de identidad, auto- valía, comprensión de uno mismo, sentido y propósito. Se refiere al desarrollo del “espíritu” de los alumnos. Algunas personas podrían denominarla como el desarrollo del alma; otros como el desarrollo de la personalidad, o del carácter. (OFSTED, 2004, p. 12).

Intentar definir la espiritualidad propia de nuestro tiempo, es como afirma Raimon Panikkar (2015, p.19), en si una paradoja, ya que no es posible la respuesta, sino en la propia pregunta, que pone de manifiesto la necesidad del ser humano de su deseo de totalidad. Cada vez es más clara en la sociedad, la distinción entre religión y espiritualidad. Así como la consideración de la espiritualidad como una dimensión educable, separada de la religión. Como sabemos no fue hasta el siglo IV, cuando la espiritualidad (*spíritu*) de vinculó a la religión (McDonald, 2004).

Las religiones son marcos interpretativos –más o menos institucionales– que custodian una determinada experiencia de lo sagrado; la espiritualidad es esta experiencia. Desde los marcos religiosos tradicionales se cuestiona o se sospecha de una espiritualidad (o interioridad) sin religión, mientras que desde muchos ámbitos de la cultura secularizada se busca esta dimensión al margen de lo que consideran prisiones o arqueología. (Yllan; Melloni; Rambla y Oller, 2013, p.13).

La espiritualidad es distinta de la religión, pues como afirma Torrance: “la búsqueda espiritual es un universal compatible con la diversidad que es inevitablemente su resultado” (Torrance, 2006, p.6), en esta línea de universalidad también encontramos la propuestas de Hardy (1966), que propuso la universalidad de una conciencia más allá de uno mismo; o desde la Psicología de la Religión, los trabajos de Zinnbauer y Pargament (2005), o los de Paloutzian y Park (2005) que han abordado la separación de los dos conceptos desde el punto de vista teórico; otros estudios de carácter empírico, desde la Sociología de la Religión, aportan en base a las respuestas de las personas cuestionadas, la independencia factorial de ambos constructos, así los estudios de la prestigiosa Fundación Santa María (En González -Anleo, González, Elzo y Carmona 2004).

La progresiva secularización de las creencias, prácticas en una gran parte de la sociedad actual, hace más visible la separación de religión – espiritualidad, así por ejemplo algunos estudios sociológicos recogen las manifestaciones de personas que se consideran “espirituales, pero no religiosas”, así lo podemos ver en los trabajos de la *American Counseling Association*, desde 1995, o autores como Hoge (1996), Marler & Hadaway (2002), Miller & Thoresen (2003), Paloutzian & Park (2005), Snyder y López (2006), entre los que valoran la espiritualidad y rechazan la religión. En nuestro país podemos encontrar autores como González-Anleo, González, Elzo y Carmona (2004) que también en sus estudios sociológicos, constatan la progresiva aparición de una espiritualidad alejada de la religión, si bien existen otras opiniones que sugieren una transformación en el modo en que las personas son y se siente religiosas, como afirma Voas (2004, 2005 y 2007). Otras visiones consideran que lo sagrado es el elemento común entre religiosidad y espiritualidad, como Pargament, 1997).

Se ha considerado a la espiritualidad, patrimonio exclusivamente de las tradiciones religiosas, y de forma muy especial, casi la exclusividad, se la han apropiado las abrahámicas o “religiones del libro”, si bien como afirma Torradeflot (2014), en la última centena del siglo XX y principio del actual, se ido gestando y consolidando el individualismo expresivo y con él ,el pluralismo, lo que ha llevado a una cultura de la autenticidad, dónde el sentimiento es más importante que la doctrina, y recogiendo lo espiritual sin ligación intrínseca con la religión (Taylor, 2007) y donde el papel y lugar de las religiones se cuestiona, haciendo inviable la religión tradicional en esta sociedad del conocimiento tan cambiante, ya que como veremos con posterioridad, lo que en sí ha cambiado es el modo de conocer, pero que a su vez está dando lugar a una espiritualidad trasnreligiosa y pos- teísta, cargada de una enorme riqueza. (Corbí 2007 y Martínez Lozano, 2014).

Una vez más hemos de definir primero a la persona, como una realidad que se expresa en *sôma*, *psychè*, *polis* y *kosmos*. Todas y cada una es necesaria para el desarrollo del ser, de la espiritualidad. El cuerpo como elemento constitutivo de la persona, debe integrar a todos los demás elementos, ya que como sabemos el cuerpo es mucho más que un complejo organismo de proteínas y otros elementos físicos, es *sòma*, pero es también alma, es *psyché*, es decir, un *alma consciente de sí misma*. Pero también es social, es tribu, es sociedad, es familia...es relación con otros, pero va más allá, es universo, es *kosmos*, es tierra. En este ser, podemos encontrar la inmanencia de algo mayor que lo trasciende, de otro y de OTRO, que le confiere su identidad como ser humano, al igual que se confiere a las plantas, los animales... somos un todo en una Totalidad. (Panikkar, 2015, pp.1-26).

La espiritualidad es una “*carta de navegación*” en el océano del ser, una brújula que guía los diferentes caminos hacia el ser (SER), es por ello que a lo largo de la historia de la humanidad, y de la historia de las religiones y sistemas filosóficos, podemos hablar de distintas “espiritualidades”, y que se ha ido expresando según las realidades, lenguajes y culturas en las que se ha desarrollado. Así las tradiciones religiosas e incluso el ateísmo nos ha ofrecido diversos “mapas” y lo que está en juego es recorrer y habitar ese “territorio” al que denominamos espiritualidad.

Sin embargo, en una amplitud del concepto, creemos que es más un estilo y forma de vida, de ser y estar en el mundo, que no tiene que estar ligado, necesariamente a una ideología religiosas, a una determinada doctrina, aunque eso no implique que pueda tener puntos claramente reconocibles de uno de varios sistemas de creencias. Pues todas tienen y son verdad, pero por otro lado, ninguna es capaz de dar una respuesta satisfactoria al ser humano actual y sus preguntas trascendentales, sino que estamos necesitados de la sabiduría compartida de todas y cada una de ellas. Así tienen cabida en estas “*cartas de navegación*”, otras opciones como la de una “espiritualidad laica” (Corbí, 2007) o la “espiritualidad sin Dios” (Comte- Sponville, 2006), ya frente a la rigidez de ciertas ortodoxias y ortopraxis, de un /as religión/ es dogmática/as, una “espiritualidad difusa”, en la que la persona pueda superar los estadio mítico de la religión/es, cuyas características recordamos: pensamiento mítico, heteronomía, centralidad de la creencia e idea de un dios separado e intervencionista, (Martínez Lozano, 2009, 2014).

La espiritualidad ha sido vinculada históricamente a la religión, tal como ya nos hemos referido, lo cual pudiera parecer que al igual que ella, estuviese en crisis, pero la búsqueda espiritual crece en la misma medida en que la religión institucional decae.

Pero incluso las propias tradiciones religiosas clásicas, han puesto interés en “otras espiritualidades” como complementarias a la propia, así el teólogo Jüngel (1984), en su obra *Dios como misterio del mundo*, valora el discurso ateo como lugar teológico, además de la propia tradición y las Escrituras. Afirma Delumeau (1983, pp.15-43) que se puede encontrar en el desencanto, el menosprecio de mundo y del ser, así como de la saturación de la tradición laica cristiana, los posibles fundamentos de la espiritualidad atea, liberándola de sus “impurezas, idea que es compartida con autores como Vattimo (1996).

Veamos un poco más a fondo la espiritualidad laica. Ésta es una espiritualidad sin instituciones religiosas, sin creencias, que la sometan a estructuras sociales fijas ni a formulaciones dogmáticas- estática. Para Corbí esta espiritualidad permite la creación de sus propios proyectos colectivos y axiológicos que permiten sobrevivir a las personas, en la sociedad cambiante en la que está inserto. (Corbí, 2007, 222-227), es la una espiritualidad, en la que se accede por el conocimiento no- dual. Ya que define este octogenario pensador, que se define por el cultivo de la dimensión no relativa de la experiencia. Es el cultivo del silenciamiento, del desapego, de la indagación, comunicación y servicio. (Corbí, 2013, 227-300), así el propio autor nos recuerda que:

Para acceder al cultivo de la cualidad humana de nuestros antepasados requiere una epistemología no mítica o axiológica que no identifique la expresión o la descripción de la realidad con la misma realidad y que permita la lectura puramente simbólica de los símbolos y mitos tradicionales alejada de la sumisión a los sistemas de creencias. Los mitos serán solo sistemas simbólicos complejos afirmaciones, afirmaciones apofáticas o metáforas de la dimensión absoluta de la realidad y así podrán ser leídos y aprovechados por los hombres y mujeres de sociedades radicalmente distintas de las que los conformaron. (Corbí, 2007, p. 152 ss.).

Es ante el “eclipse de Dios” (M. Buber), o del “ocultamiento de Dios” (J. Sudbrack) o de la “nostalgia del ateo” lo que le lleva, la persona actual, a una prospectiva de Dios, pero un Dios sin rostro religioso (Küng, 1979, p.553). Uno de sus máximos exponentes es el filósofo francés André Comte- Sponville, a través de una laicidad positiva, en la que toda persona es espiritual, aunque no necesariamente sea religiosos, ya que la religión, no tienen el monopolio de lo espiritual. Así Comte- Sponville, en su publicación *El alma del ateísmo. Introducción a una espiritualidad sin Dios* (2006), define al “espíritu” como un “ser finito abierto a lo infinito”, si bien se declara

materialista, no renuncia a la espiritualidad, sino a la creencia de Dios, ya que “ésta es lo más elevado de la existencia humana”, y sus espiritualidad gira “alrededor de la experiencia del mundo y del amor a los seres humanos”, siendo “éste el auténtico y único misterio inmanente, el que todos los seres humanos tienen en su interior y que no necesita ningún otro de exterior o trascendente”, “aquí no hay ni dioses, ni dogmas”, (Comte- Sponville, 2006, pp. 101-102; p.123; p.128 y pp.139-140,). Afirma el filósofo francés, que esta experiencia no puede ser una actitud ni orgullosa ni prepotente, sino de una sincera humildad, que se expresa en el silencio contemplativo y que va más allá del conocimiento, del discurso. Llegar “a lo inexpresable e inexplicable, identificándose con la mística”, es una experiencia de contemplación de “la inmensidad del universo que favorece la consciencia de liberación del egocentrismo y que concede una paz profunda, libre de toda angustia” (Comte- Sponville, 2006, pp.147-149; pp.151-153).

Se vislumbra un humanismo espiritual o una espiritualidad humanista, en la que percibimos un cierto cristianismo secularizado, donde la espiritualidad es una experiencia real de transformación de la realidad, no una “fe”. Así afirma que es una experiencia vivida por él mismo, y no un discurso, sino un testimonio de vida, “una presencia íntima, la del místico, la del que le ha dejado de faltar Dios mismo y así Dios ya no es Dios. Sino una presencia que está más allá de las vicisitudes de la vida, que supera sus contradicciones, que no es dual. Es consciencia de que todo es eterno y absoluto sea cual sea el nombre que se le dé. (Comte- Sponville, 2006, pp.159-161; pp.191-193).

Coinciden las expresiones en la totalidad que somos. Hemos de recuperar la *consciencia de unidad*, y está pasa por la complementariedad de la interioridad y la exterioridad, pues nuestro ser “encarnado” hace que todo cuanto sucede en estos ámbitos no esté separado de nuestra conciencia de ser. Estamos invitados a la *sabiduría de vivir* la experiencia plena de la vida, pese al mal, a la vulnerabilidad, a las deficiencias...vivir la plenitud del amor, del cuerpo, del alma, del espíritu...vivir la armonía de todas la polaridades que somos. Polaridades que son complementarias, y que desde la no dualidad, son abrazadas en una “secreta unidad mayor”, en “una unidad en la diferencia”, es una invitación a ser lo que realmente somos, nada más y nada menos, esto es lo que todas las personas sabias, de todas la épocas y culturas han manifestado como sabiduría. Pues como afirma Leonardo Boff, a “Dios se le puede experimentar siempre y en cualquier situación, cada vez que descendemos a las profundidades de la vida” (1975, p.170). Pero para ello necesitamos de la sabiduría que nos guíe.

Las distintas tradiciones han definido la sabiduría, como la orientación fundamental, como la alineación entre el verdadero conocimiento y la acción correcta. Así, desde la antigüedad podemos encontrar señales de esa guía, como son para la tradición china, la conjunción: hombre- cielo- tierra; para la jaimista, el pensar- hablar- actuar; para la hinduista, la acción- devoción- conocimiento (karma-bhakti- jñâna); o para los escolásticos, la verdad- bondad- belleza...etc. En la mayoría de los sistemas religiosos, la sabiduría es entendida como la sede de la libertad. Es el lugar donde el ser humano se siente en "casa". Es ese estado de bienaventuranza, de *ânanda*, de felicidad, en el que todo me afecta, pero no me "posee", sino que me trasciende. Una liberación y espiritualidad que son no dos, pues entre ambas no existe la conjunción copulativa, ya que desde la perspectiva no dual, son lo mismo. No es una cuestión de la mente, sino de consciencia, y ésta es Amor.

...Saber que la aceptación incondicional es nuestra verdadera naturaleza es sabernos un abrazo dado a todo lo que es. La naturaleza del Testigo es el Amor. El yo superficial, intrínsecamente divisor y separativo, no puede amar, aunque así lo crea. (Cavallé, 2011, p. 214).

Para poder llegar a ser lo que estamos llamados a ser, hemos de transitar por lo que se denomina el "*reino*", reino de la sabiduría que está presente en donde se alcanza la unión entre ser y hacer. Dejarnos guiar por la sabiduría que es conocer la inteligencia que gobierna todo, a través del todo, aportaba Heráclito en el fragmento 41 de su *Paideia*; o el *pratītyasamutpāda* del buddhismo, la doctrina del "cuerpo místico" de Cristo, o el "todo está relacionado con todo" del `sivaísmo, o en los *Upanisad*.

La sociedad moderna ha perdido con su fragmentación a través de cada vez más disciplinas especializadas su visión integral, holística del mundo, de la naturaleza y sobretodo del ser humano. Es una pérdida del saber sobre sí mismo, del ser, lo que ya pensadores con Heidegger ya reflejaron, como la pérdida de la identidad, de la totalidad, el *âtman* (el alma). Todas las tradiciones de una u otra forma han expresado el carácter transformador y activo del conocer, ya que nos transformamos en aquello que conocemos, de lo que estamos dispuestos a ser. Una transformación que nos vincula a la realidad. Una muestra de ello es el pensamiento de los escolásticos cuando afirmaban, y así lo seguimos creyendo y transmitiendo, que solo se conoce lo que se ama. Pero para llegar a ese conocimiento, hemos de superar el obstáculo de la mente, del ego, de todo aquello que es la *maya*, la ilusión, la ignorancia...hemos de

transcenderlo, pues solo entonces, según la mística compartida de todas las culturas y religiones, el conocimiento no será un obstáculo para la vida. Una experiencia que se realiza en el interior de todo ser humano, cuando aleja de su mente el deseo de utilizarla con poder, pues no es fruto de ningún esfuerzo, ni de individualismos, más bien todo lo contrario.

Lo “espiritual” no tienen tanto que ver con el “qué”, sino con el “desde dónde”, nos encontramos conectados con esa dimensión profunda. Lo que nos permite vivir nuestra profunda y verdadera identidad. La interioridad es la forma en que el ser humano prepara la morada a la espiritualidad, para la sabiduría, en una complementariedad con la exterioridad.

La persona sigue necesitando que todas sus dimensiones estén cuidadas, atendidas y desarrolladas, pero la sociedad moderna, pese a todos sus avances y descubrimientos sigue sin posibilitar la habitabilidad del ser humano, consigo mismo, con los otros y con la Tierra. Ni la cosmología moderna, ni el mundo científico han podido evitar la pérdida en el desierto cuantitativo de este universo “que se expande”, el ser humano sigue sin encontrar su casa, su morada, su *oikos*, y sigue vagando, por los estados, países, por el mundo en busca de lo que tiene dentro de sí.

Solo el descubrimiento de que el mundo es mi patria, mi casa, mi lugar compartido, un lugar habitado y habitable, en el que términos como la “ecosofía” posibiliten de nuevo la vida a los ritmos de la naturaleza, del corazón, de las relaciones, de la comunicación, de la vida que fluye. Como canta el *Rg-veda*, “*tras haber meditado profundamente los sabios en su corazón encontraron el vínculo entre el ser y el no ser*”. (RV X, 129, 4). Así pues la sabiduría, no es nada sin una morada encarnada, en un corazón, sin la tierra y sin la experiencia interior. Parafraseando a Hugo San Víctor podemos afirmar que lo divino lo humano y lo cósmico ocupan la misma casa. (*Domus Dei totus est mundus, domus Dei ecclesia catholica est, domus Dei etiam est quaeliber, fidelis anima*). Pues quien la halla, halla la vida (Prov. 8,35). Velar por el mundo interior de la persona se va haciendo cada vez más y más urgente, y como afirma Ylla (2013), será una demanda creciente en la sociedad futura, de cuyas manifestaciones ya vamos teniendo noticia. Ponerse en esta tarea, fundamentarla, hacer que se integre como un nuevo progreso en el camino del ser, en el que no acabe como una tendencia pasajera, sino que es todo un reto. “El camino más largo es el camino hacia el interior”, escribió Dag Hammar- Skjöld.

El camino de la espiritualidad no es un camino, pues como dice el místico español san Juan de la Cruz: *En la cima no hay camino, {...} en la cima: nada*. Solo

estaremos abiertos a la espiritualidad, cuando estemos abiertos a este nivel de profundidad, donde no haya miedo a perder, pues nada se pierde. Cuando el centro de nuestro ser se abra a la realidad interior, dónde no es más que recibir, será entonces, cuando la experiencia de ser, nos libere de todo sentimiento de autosuficiencia, y nos sintamos vinculados a nuestra propia vida que espeja en la naturaleza, en los otros, en el cosmos y en el OTRO. (Panikkar, 2015). Un camino que se nos mostrará de diversas formas, según el modelo de cognición que empleemos, (Martínez Lozano, 2014, p.304), ya que las respuestas serán distintas si accedemos por el modelo mental, o por el modelo no dual.

Sabemos que el modelo mental o conceptual, podrá todas sus herramientas y estrategias analíticas a su disposición para conocer la “verdad”, si bien está será concebida como una “representación” que la propia estructura mental hace de ella, “absolutizando “las apariencias, confundiendo la realidad, con lo que cree ver y analiza. Sin embargo, en el modelo no-dual, se trata de un “*conocimiento por identidad*”, tal como hemos podido ver con anterioridad, se “conoce porque se es”.

Insistimos en que este modo de conocer requiere “acallar la mente, porque si no hay silencio del pensamiento no sabremos lo que es la verdad. {...} Mientras estoy pensando creo que veo la verdad de las cosas, pero lo único que hago es barajar interpretaciones escuchadas por otros. No descubro sino por serena observación que ver no es pensar. (Martín 2002, p. 49).

Desde la perspectiva “*no dual*”, podremos superar el aislamiento del ser humano y el “ego”, solo podremos contribuir a la locura del mundo (Price), pues el ego solo produce acciones “egoicas”. Podremos entonces contribuir a través del desarrollo de nuestro propio camino espiritual, a alcanzar un mundo más armónico, siendo nuestra verdadera identidad: Compasión, Amor y Compromiso.

Veamos el proceso que nos puede ayudar en nuestro camino personal y colectivo.

2.4. La Interioridad: proceso de descentramiento.

El siglo XX fue el siglo de la antropología, el desarrollo del *Particularismo histórico* con Franz Boas (1858-1942), el *Funcionalismo* de Bronislaw Malinowski y Radcliffe Brown, considerados hoy fundadores de la Antropología Social inglesa, y de Alfred Reginald Radcliffe-Brown, quien inició una corriente reconocida en la historia de la disciplina como *estructural-funcionalismo* y que es fundamental la teoría de la Escuela Sociológica Francesa desarrollada por Emile Durkheim (1859-1917). Las teorías de Claude Lévi-Strauss (1908- 2009), quien introdujo el estructuralismo en la antropología, en los años 60, el descubrimiento del “colonialismo” y los procesos de descolonización de África y Asia, supusieron a grandes rasgos, una crisis teórica y metodológica reflejada en los aportes de la *Escuela de Manchester*, desde la teoría del conflicto, las manifestaciones de la *Escuela Francesa*, la crisis de la antropología norteamericana, y el desarrollo de las vertientes del marxismo. Todo esto se pone en evidencia con el proceso histórico global de mediados de siglo. Un siglo de descolonización y de crisis. Se cambió el modelo, surgiendo dos variantes la antropología “en”, una opción teórica empírica que intentaba encontrar su objeto de estudio en el marco moderno, industrial y complejo a los “otro”, a las etnias distintas, de migrantes, población pobre... dando lugar a la “antropología en la ciudad”. Del otro lado, la “antropología de la ciudad”, tenía su objeto de estudio en la urbe moderna, donde aprovechando toda la riqueza del enfoque antropológico se estudia el fenómeno moderno y urbano, con todas sus manifestaciones, se los llamó: “grupos etnográficos”, y que hoy en día están muy presente en los estudios de las ciencias sociales. Implicaba la recuperación del abordaje antropológico, aquello que hacía el antropólogo clásico: “estudiar al otro como lo totalmente ajeno a la cultura del investigador”.

Se trataba de construir una *otredad conceptual*, que permitiese descentrarse y así poder visualizar los diversos ángulos, que de otra manera, sobre todo positivista y esencialista, al estilo de la antropología en, no se podían captar. Es una “otredad construida” porque se parte de la base que la otredad no existe en sí, fuera del contexto en el que se la construye como tal.

Conjuntamente con el desarrollo de la antropología, el siglo XX ha sido testigo del desarrollo e institucionalización de la sociología, académica y científica como un conocimiento público legitimado, así resalta Lamo de Espinosa (2001), y el paso de un predominio teórico reflexivo, que deriva de la sociología del conocimiento y que cuestiona los propios supuestos pensados, obras y autores como: *Espíritu, persona y*

sociedad de Mead (1934); *Economía y sociedad* de Elías (1939); *Teoría y estructura social* de Merton (1949); *La presentación de sí mismo en la vida cotidiana*, de Goffman (1956); *La imaginación sociológica* de Mills (1959); *La construcción social* de Berger y Luckmann (1966); *La distinción* de Bourdieu (1979); *La teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1981) o más recientemente (con Joseph Ratzinger) *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*, (2005); *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea* de Giddens (1991); *La cuestión urbana* (1972), o *Redes de esperanza e indignación* de Castells (2012); *Dimensiones culturales de la Globalización* de Appadurai (2004); o *Una sociología de la globalización*, de Saskia Sassen (2007); o los trabajos sobre la sociedad actual de Bauman, *La cultura en el mundo de la modernidad líquida* (2013), son algunos ejemplos de los muchos que podríamos citar que ponen de manifiesto dicho desarrollo.

Ha ido evolucionando hasta llegar al “efecto de la globalización”, en la sociedad actual, donde nada se puede ver como ajeno a la misma, pues todo, forma parte del sistema, lo que conlleva consecuencias epistemológicas. Así una de ellas, será que el individuo está dentro del objeto, el observador forma parte del observado, por lo que todo conocimiento es autoconocimiento, y acción; lo que permite la posibilidad de transformación, de cambio consciente, al modificar las condiciones de lo “observado”. (Lamo de Espinosa, 2001, p.48).

La irrupción de la conciencia del yo en Occidente, y las aportaciones de las *Teoría de del psicoanálisis* Sigmund Freud (1856 -1939), y su escuela posterior. Carl Jung (1875-1961) es en la actualidad un autor reconocido en relación al mundo de la interioridad por “sus aportaciones al mundo de la introspección” y el autoconocimiento. (Stevens, 1994, 15), es reconocido como:

El redescubridor de la totalidad y la polaridad de la psiquis humana, así como de su tendencia a la unidad, el gran intérprete de la simbología humana y padre del proceso de individualización de la humanidad. (Santamaría, 2013, p. 76).

Otros avances en la psicología del siglo XX fueron, las aportaciones de Wilhelm Reich (1897-1957), a la psicología clínica terapéutica. Estas fueron muy innovadoras, ya que toma, las manifestaciones de los conflictos emocionales no expresados en el cuerpo, como algo muy a considerar en el proceso de construcción personal. O las *Teorías*

sobre las neurosis de Karen Horney (1885 -1952). Resaltar los estudios de Roberto Assagioli, que fueron los impulsores de la psicología humanista, conjuntamente con C. Rogers y A. Maslow. La *psicosíntesis* será la propuesta de este veneciano en la década de los años sesenta del siglo pasado. Una propuesta de desarrollo personal y terapéutico, ya que unificaba las distintas dimensiones del ser humano, posibilitando la unificación armónica y la comunión con todos y con el Todo. Profundizó en los trabajos de Jung, descubriendo en el inconsciente personal distintas partes. Así su parte superior está compuesta por el super consciente, que contiene "elementos de diversos géneros- activos, dinámicos, variables- que participan de la corriente de la vida en su conjunto y el Sí Mismo, que es inmóvil, estable, inmutable; por consiguiente distinto de aquel" (Assagioli, 1996, p.33). La psicosíntesis es la unificación de todos los elementos de la personalidad en torno al yo. El segundo momento es la espiritual, en la que se integrarán todos los aspectos superiores de la psique, realizándose una síntesis entre lo individual y lo universal. Lo que para este psicólogo italiano, posibilita el paso de la fragmentación interior a la armonía entorno a un yo consciente.

Otros puntos de avance, en la psicología moderna, son los trabajos sobre la libertad de Erich Fromm (1900 -1980); así como posteriormente la *Teoría Conductista* de J.B. Watson (1878-1958), desplazó al hombre del foco de atención tradicional de la Psicología y fue sustituido por el estudio del organismo, pretendiendo salvar con esto el dualismo cartesiano, hasta entonces existente, entre cuerpo y alma. El *Conductismo Operante* de B.F.Skinner (1904-1987), entre otros abrieron nuevas líneas a la psicología, en concreto toda la corriente de la *Gestalt* y toda su posterior *Escuela de Psicología*, que interpreta los fenómenos como unidades organizadas, estructuradas; como un sistema complejo, que brinda la posibilidad de "ingresar" en la profundidades de la mente y el corazón humano desde una perspectiva holística. Sus representantes principales fueron: Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) y Kurt Koffka (1887-1941). La psicología gestaltista tuvo una enorme influencia sobre la educación en los movimientos renovadores de la "Escuela Activa" o "Escuela Nueva", como ya hemos mencionado con anterioridad. El modelo propuesto por la Psicología Gestalt dio origen a una eficiente línea terapéutica, y sirvió de inspiración al surgimiento de nuevas corrientes como la *Psicología Transpersonal*.

La premisa básica de la Gestalt se resume en la conocida frase: "el todo es más que la suma de sus partes", que encierra la profundidad y la complejidad de esta perspectiva; lo cual significa que nada existe por sí solo, cualquier objeto, persona situación, o acto humano son mucho más que la mera suma de sus elementos, esto

es, son entendidos como una unidad, una totalidad que no pueden “*mirarse*” uno a uno de manera aislada sino en su interrelación. (Gondra, 2001).

En la década de los sesenta surge una herramienta terapéutica de la psicología experiencial el *Focusing*, con la publicación de una obra del mismo título de Eugene Gendlin (1969), obra que elabora seis pasos fundamentales en la técnica del enfoque corporal, que se fue desarrollando principalmente por Canadá y los Estados Unidos de América. Se creó el *Instituto de Focusin* de Nueva York y se inicia una época de experimentación e investigaciones en este campo. Donde la persona entra en contacto a través de su experiencia interna, con la sabiduría interior que le habita y que fluye desde el mismo, en el *experiencing* y la sensación sentida. (Glendlin, 1988, pp. 9-10). El proceso humano se va viendo, desde la perspectiva de la toma de conciencia de la propia esencia que reside en el interior de las personas, y en el que hay que “entrar” para poder ser.

El yo consciente se irá empapando de la profundidad y sublimidad del yo transpersonal, pasando de la mirada marcada por la mente y la racionalidad, a la mirada abierta a la globalidad, llegando más allá de las formas accidentales, al fondo interior de las personas y las cosas. El paso del mundo instinto y de la necesidad, propio del ego, al mundo del servicio, la entrega y el encuentro, propio del reino transpersonal. (Santamaría, 2013, p.115).

Todas estas aportaciones fueron creando un “caldo de cultivo”, donde también descubrimos otras formas de interioridad, que provenían del sufismo del Oriente Próximo; de la sabiduría del hinduismo, del budismo y de las tradiciones como el Yoga, el Chi- Kung, el Zen y las Artes Marciales, en las que el cuerpo y la mente son trabajadas como una unidad, algo que el Lejano Oriente, mostró a Occidente durante el siglo XX con mayor incidencia en los finales del mismo. Así mismo, personalidades relevantes en el mundo intelectual, como el polémico y nos siempre comprendido, antropólogo, teólogo y místico Teilhard de Chardin, orientaron hacia una propuesta paradójica: “centrarse en el yo (no en el yo superficial), descentrarse en el otro, saliendo de sí, sobre centrarse en el misterio, en el Centro”, meta del verdadero crecimiento en la interioridad y en el amor, ya que para este jesuita, el Centro es a la vez el Origen que nos capacita y posibilita el encuentro auténtico consigo mismo y con el otro, el auténtico ensimismamiento y el auténtico enamoramiento (Teilhard de Chardin, 1967, pp. 120-121).

Fue a finales del siglo pasado, la época en la que incluso se hablaba de “*La espiritualidad del arte*” (Kandinsky, 1997), por ejemplo, y todo parecía estar impregnado de los nuevos movimientos religiosos (Vázquez Borau, 2004). En la publicación “*Umbral de la vida interior*”, de Lanza del Vasto (1989), se hacía una propuesta integradora de la vida interior y la práctica externa. Con las publicaciones de Anthony de Mello y más en concreto de su libro “*Sadhana*” (1980), se empezó a explorar en el Occidente cristiano, otras formas de espiritualidad, y será en los años noventa, cuando hace irrupción, tal como ya hemos comentado con anterioridad, las emociones y su importancia en el desarrollo personal, a través de las teorías y publicaciones de Goleman, (1996), difundiéndose distintas intervenciones terapéuticas o de desarrollo integral, a través de las distintas dimensiones de la persona, hasta la autoayuda penetró en las librerías, donde por cierto sigue habiendo una clara confusión entre términos como espiritualidad y autoayuda.

Desde la religión institucional, y desde humanismos diversos, surgió la necesidad de velar por la vida interior, haciéndose más presente en nuestra sociedad de la segunda mitad del siglo XX. Marcel Légaut fue de los primeros en hablar de interioridad, en su libro: “*Interioridad y compromiso*” (1977). Este autor francés, hablaba de la importancia del compromiso, y para que éste fuese fecundo, debería nacer de la interioridad; siendo la meditación, el testimonio y la plegaria los tres géneros espirituales que se corresponden con los distintos destinatarios de una "conversación" interior, comunicación a la que toda vida espiritual, aspira por razón su ser más profundo. Otros autores importantes fueron, como el ya nombrado Teilhard de Chardin, Merleau Ponty, Mounier, Lévinas, Kierkegaard, Hegel, Husserl o Edith Stein, son algunos ejemplos del resurgir y de la necesidad de interioridad que la sociedad Occidental fue manifestando, en una época tan compleja como la Occidental del siglo XX.

Antes de estos autores es difícil encontrar el concepto de interioridad, en un contexto no religioso. A pesar de no existir un término como tal, la conciencia de la interioridad se ha desarrollado a lo largo de la historia y se ha ido extendiendo de la mano del lenguaje, del arte, y evidentemente de las tradiciones religiosas, sistemas de creencias y / o filosofías. Así, la interioridad desde la antigua Grecia, se la identifica y contrapone con exterioridad.

Con el sustantivo interioridad subrayamos la importancia que la cultura ha dado a la subjetividad, en ella, se enfatiza una dimensión de la persona que hoy consideramos vital: una dimensión antropológica autónoma constitutiva de la persona. Es un

concepto englobante, intuitivo, poco ideológico, poco técnico...; y es más amplio que hablar de emociones, conciencia, subjetividad, alma o espíritu. Podemos afirmar que la interioridad es entendida como el ámbito para sentir la individualidad y la libertad, que nos reconoce la capacidad de responsabilidad y de compromiso con uno mismo y los otros. La interioridad no es la de un espacio de intimismo cerrado, sino la que afirma y posibilita siempre un *yo* y un *tú*, un espacio en el que encuentro al *otro*, en él se acoge la vida y el misterio propio y el de los demás... y desde el cual se posibilita el encuentro, o un espacio en el que no puede haber sitio para la injusticia o el abuso. Interioridad es aquel espacio entre *mi yo activo* y *mi yo profundo*. A la vez nos referimos a una realidad no reducible a las emociones o a la inteligencia intrapersonal. Es el ámbito que integra cuerpo, sentimientos, pensamientos, sensaciones y emociones. La interioridad en la medida en que se pone en movimiento, toma una dirección, se desarrolla, se vuelve espiritualidad. Los límites entre la interioridad y la espiritualidad son bastante difusos. Decía Eckhart: "Dios está en el fondo del fondo"; el cuidado de la interioridad ayuda a ir hacia el fondo de uno mismo.

Hemos compartido durante siglos la concepción dual de ser humano, la filosofía y la teología clásica son sus grandes baluartes, si bien el modelo de conocimiento cartesiano, marcaba el objeto conocido y el sujeto cognoscente, en un paradigma epistemológico en el que el *yo* se convertía en un objeto pensado y todo conocimiento era reducido al modelo mental de conocer. Un modelo que sigue presente en nuestra sociedad actual y que dicotomiza y fracciona la realidad. Un "yo" dividido que a su vez divide toda realidad, fragmentando la experiencia de encuentro con el mundo, consigo mismo y con toda posibilidad de trascendencia.

El pensamiento moderno, se rige por la razón tecnológica, configurando la vida en todos sus ámbitos conforme a las orientaciones del mercado, de la economía y a su organización burocrática. Lo que conlleva una dominación instrumental de las estructuras sociales, favoreciendo la configuración de nuevos canales, códigos y procesos de comunicación. La construcción y desarrollo del ser persona como ser social, vienen marcada en nuestra sociedad actual por la especial relación entre bienes y objetos de consumo, ya que la sociedad consumista ha convertido los tiempos y espacios en elementos mediados por la lógica del mercado, lo que hace que la persona, en sus distintos "yoes", convierta en mercancía cada uno de sus elementos.

Ha supuesto un cambio en el imaginario social, creando nuevas formas sociales de acceso a la "esfera pública". Así una de sus manifestaciones será la visibilidad o

espectacularidad, siendo una “marca” diferenciada del resto. Así mismo, la idea de sujeto como algo que se puede y se debe cambiar, pues como el resto de los bienes de consumo, según la idea imperante, no se acaba nunca, hace que el sentido de vulnerabilidad, fragilidad del ser, se esconda y no se visualice. La economía de mercado nos ha homogenizado, nos han uniformado, creando una falsa imagen de igualdad.

La modernidad como sabemos ha reforzado a la persona como centro y punto de referencia de toda realidad, haciendo que necesite ser y afirmar como centro, lo que ha conllevado a una necesidad de autoafirmación, siendo contradictoria, ya que por un lado, es la época de la construcción del sujeto, pero al mismo tiempo, la de su división, escisión y destrucción. La cultura, es una cultura de fragmentación, de una sociedad dúctil y maleable, una sociedad líquida (Bauman, 2007) en la que el individuo ha perdido las identidades, ya que son miradas desde el exterior, pues donde ha encontrado la falacia de una apariencia sólida y consistente, en la que se vive desde la “tiranía del momento”, tal como afirma T.H. Eriksen (2001).

Nos encontramos ante una nueva crisis de la modernidad, en la que el sujeto está en crisis, y de la que para salir será necesaria la construcción de un sujeto maduro solidario, superando al sujeto centrado en su propio “ego”. (Amengual, 1998, p.15).

En la era de Internet, nos encontramos con una falacia epistemológica, la sustitución del concepto de verdad por el de notoriedad, el de saber por tener información y la capacidad del sistema tecnológico, para eludir la responsabilidad moral del individuo, o lo que es más grave, la pérdida de la libertad de la persona (Fernández Riaño, 2009, p. 58). La filosofía moderna ya no se cuestiona sobre ¿qué es el ser?, sino como afirma Lipovestsky (2006), ¿cómo puedo conocerlo?, así:

La cuestión ya no es la verdad, sino cómo la puedo saber, qué valor tiene “mi” verdad; la cuestión no es la cosa, sino el método de acceso a ella, para verificar que digo de ella. (Lipovestsky, 2006, pp. 14-15).

Afirmaba María Zambrano la necesidad de un ser nuevo, de un “hombre nuevo”: este hombre nuevo es el ser interior. “Ser hombre es poseer esta interioridad que lo trasciende todo, esta interioridad inabarcable”. (Zambrano, 2000, p. 66). La interioridad es la parte consustancial, conjuntamente con la exterioridad que forman la identidad

del ser humano. Ya la filosofía de san Agustín distinguía el “*homo interior*” del “*homo exterior*”. Ambos deben ser conocidos y comprendidos íntimamente, si queremos ser conscientes y libres en nuestro desarrollo como personas plenas. Pues la persona es, cuando se conoce a sí misma, su contexto externo e interno, en una relación con la vida, a través de los demás y con las cosas como forma de ser y de trascenderse. El único sujeto real –y sujeto por tanto de liberación- es el ser-con-interioridad, el ser espiritual. La vida tiene muchas capas de profundidad y accedemos a ellas a medida que avanzamos en esta profundidad.

La postmodernidad ha favorecido la superación del modelo epistemológico cartesiano, situando a la persona en un enclave de comunicación, de común- unión, situando al sujeto y objeto como unidad indisoluble, en la no-dualidad, en la que el sujeto está siendo configurado por la realidad, que pretende observar y describir; y el mundo que le configura, a su vez siendo configurado por él. Esta experiencia de no dualidad, de unidad, es una posibilidad de experiencia de sus niveles más profundos, de su interioridad. (Balsekar, 2005).

Es en el proceso de interioridad, donde el ser humano, la persona comunica desde un “*adentro*” a la complementariedad de un “*afuera*” (Mounier, 1950, pp.6-7), favoreciendo un proceso de construcción de la persona y del colectivo, apoyado en su dimensión más humana, como es el lenguaje- comunicación, en un intercambio social, en la que la potenciación del individuo, refuerza su autonomía, libertad y emancipación, ya que como persona socializada puede vivir como afirma Amengual (1998): la autoconciencia, la autodeterminación y la autorrealización.

Autoconciencia como aceptación de la interdependencia con el otro, en una superación del narcisismo reinante, que ha vaciado a la persona de su propia identidad. Una vuelta al principio de “*conócete a ti mismo*”, que refuerza la propia constitución. Un conocimiento dinámico que también capacita para la “alteridad”.

Autodeterminación como una opción ética, ya que solo la conciencia de “ser sujeto de todos” es lo que nos permitirá la no manipulación de la sociedad actual. Así tomando responsabilidades, creando vínculos, compromisos y relaciones con otros, podremos autorrealizarnos. Toda ética con auténtico sentido tiene esta base. Todo movimiento de sensibilidad orientado al otro (no sólo a “los semejantes” sino también a “los diferentes”), toda compasión, tiene esta base. Toda utopía de justicia y felicidad universal tiene esta base, aunque sea de forma implícita. Y nada digno de ser valorado, ni por tanto apoyado, puede estar desconectado de este reconocimiento de

fundamentalidad, que parte de una mirada introspectiva y se completa con esa “interpelación irresistible por el rostro del otro” de la que habla Emmanuel Lévinas.

La interioridad ha sido en los últimos tiempos reducida a una educación del espíritu, separado del cuerpo, cuando no en oposición al mismo, si bien afirmamos parafraseando a Raimon Panikkar (2015, pp. 20-21), que el ser humano es un “*espíritu encarnado*” antes que un viviente racional, es un “*animal espiritual*”. El ser humano tiene experiencia corporal, anímica y del espíritu, tiene experiencia de vida y de Vida con mayúsculas. Hay seres humanos que sienten desde la sensación biológica de vivir, pasando por la experiencia de “aquello” que vive y está en mí, pero que me trasciende, hasta el llamado “sentimiento oceánico” (Romain Rolland) o la experiencia de totalidad en el Ser.

La vida se vive, y para ello no podemos solo pensarla, hacerla, despreciarla o solo sentirla, es vivir la experiencia del misterio, es la conciencia corporal, intelectual y espiritual al mismo tiempo. Para poder vivir la vida (Vida), consideramos necesaria la interioridad como un proceso hacia el interior de la persona, que si bien, ha recibido muchas críticas, por la mala praxis de búsqueda individualista del yo, como una huida o protección negativa hacia los problemas de la Humanidad, consideramos que la verdadera interioridad, debe ayudar a la persona en el descubrimiento de otras dimensiones de su ser, la apertura hacia otras formas de conocimiento difícilmente alcanzables por el razonamiento científico. Educar la interioridad, es educar en el asombro, (L´Ecuyer, 2012), en la contemplación, en el agradecimiento, es ahondar y trascender la realidad, tomando distancia de nuestro propio yo, como centro de la existencia, pues la belleza, la bondad y la verdad que nos rodea nos pone en contacto con esos lugares más profundos de nuestro ser interior.

La belleza es lo más próximo a la plenitud sin posesión que tenemos a este lado de la eternidad. Puede por eso sea tan sanadora: la belleza es puro don. Contribuye a nuestro desprendimiento. (Eldredge, 2001, pp. 191-192).

El concepto de interioridad, partiendo del C.G. Jung (1957, 28-57) es interpretada como “autoconsciencia”, como experiencia de nuestro ser, en “si mismo”. Tal como ya comentamos, la persona necesita conocerse a sí misma, es una exigencia plena e íntima de su ser, es un camino, viaje al interior a nuestra “*mismidad*” que como afirma J. Krishnamurti es una experiencia intransferible:

Mientras sea ignorante de mí mismo, no tengo base para el pensamiento, para el afecto, para la acción. Antes de poder construir, de poder transformar, antes de poder condenar o destruir, tenemos que saber los que somos; {...} pues si no nos entendemos a nosotros mismos, ¿cómo podremos en la acción operar una transformación en la sociedad, en la convivencia y en nada que hagamos? {...} Conocerse a sí mismo es estudiarse en la acción, en la convivencia; pues tanto nos hemos comprometido de distintas maneras que casi no tenemos tiempo para reflexionar sobre nosotros mismos. (Krishnamurti, 1959, p.9).

El descubrimiento del complejo orgánico-psíquico que somos, constituye mi interioridad. Descubrir ¿quién soy yo? Es una experiencia vital ya que es encontrar la fuente de la que mana todo. Es el centro del ser, la realidad más profunda, de la que brotarán otras realidades constitutivas, como la ética, la voluntad, la inteligencia... así como la conciencia de todo lo demás, y que constituye mi raíz óptica de identidad. Esta conciencia solo es adquirida por la reflexión que toda persona tiene que hacer sobre sí misma. La conciencia es el comienzo del despertar.

La gran tragedia de la vida no radica en cuánto sufrimos, sino en cuánto nos perdemos. Los seres humanos nacen dormidos, viven dormidos y mueren dormidos... Tienen hijos dormidos, crían hijos dormidos, hacen grandes transacciones de negocios dormidos, acceden a puesto gubernamentales dormidos y mueren dormidos. No despiertan nunca. En esto consiste la espiritualidad; en despertar. (De Mello, 1998, p. 62).

Las condiciones se hacen favorables a los “despertares” y comienzan a percibirse. El silencio, estar en silencio es una de las herramientas que nos ayudarán en este proceso de “despertar”, pues estar en silencio, es simplemente *dejar que sea*, no estorbar al *ser* con actividades, pensamientos, ruidos...sino dejar al ser su propia actividad. En una actitud femenina de estar disponible, de practicar el arte de la confianza, es dejarse abrazar por la gracia, por lo gratuito, por el amor, como don que recibe y da, haciendo fecundo el don.

El hombre se mueve de acuerdo con la tierra, la tierra se mueve de acuerdo con el cielo. El cielo se mueve de acuerdo con el *dao*; el *dao* se mueve de acuerdo consigo mismo. (*Daodejing*, 25).

La persona, para avanzar en la propia humanización, hacia una vida plena, deberá cultivar de su interioridad, para desarrollar poco a poco, su individualización. Trabajar la interioridad es habitar el propio espacio interior, habitar en uno mismo. Tener cuidado explícito de la interioridad tiene que ver con el desarrollo sano de las personas, con ser nosotros mismos y con la “felicidad”.

El cuidado y desarrollo de la interioridad nos interesará en diversos contextos: en la vida privada, en la familia, en las organizaciones, en las instituciones dedicadas al desarrollo humano, a la transmisión de valores, a los servicios sociales, a la sanidad, etc. En las instituciones educativas es de vital importancia, porque es donde se configura la personalidad de muchas personas. En la escuela, integrar el cuidado de la dimensión interior, es urgente. Este cuidado se tiene que hacer, partiendo de la vivencia, dirigido a los alumnos y a los educadores, y se debe incorporar en el proyecto educativo, en la vida de cada día (en el estilo de cómo hacemos lo que ya hacemos, en la forma de enseñar, con pequeñas prácticas de atención: silencio, psicocorporales, estéticas, etc.) y en momentos especiales que ayuden a ser más conscientes de ello. Se necesitan unas condiciones para hacerla posible, para desarrollarla, para experimentarla, necesita de un tiempo, de un espacio y de unos soportes (corporeidad, palabras, textos, imágenes y gestos) para poder crecer y ser, y es aquí donde la escuela tiene una amplias posibilidades para su cultivo.

La interioridad se presenta, por tanto, como una vía, un camino de profundización y desarrollo del ser, de aquellos que es específico del sujeto, y que le lleva a su mayor nivel de humanidad, y por tanto, también de divinidad.

2.5. La Inteligencia Espiritual.

Si en el siglo XIX se dijo que Dios había muerto (Nietzsche, 1882), y en el siglo XX parecía que se le hubiera olvidado, el siglo XXI nos demuestra que todo aquello que forma parte, constituye y caracteriza al ser humano, por mucho que se quiera esconder, se impone siempre con una fuerza imparable. Las distintas religiones no

satisfacen la demanda de interioridad del espíritu; al mantenerse en simple ritualismo externo, más que en la búsqueda del mundo interior, que es el que produce el auténtico cambio, esto ha producido un amplio interés por la espiritualidad, y desde enfoques disciplinares muy distintos y complementarios se ha producido ya no solo una vasta producción bibliográfica, sino también movimientos orientados a un cambio de paradigma que incluya a la espiritual, como factor del mismo.

Partimos del hecho constitutivo del ser humano, como un ser claramente biológico, con una dimensión somática, pero también es un ser también social, ya que no lo podemos pensar en su realización sin la interacción entre iguales. Una tercera dimensión es la psicológica, en la que encontramos sentimientos y emociones, sus capacidades de relación y recepción con el entorno. La cuarta forma parte desde los inicios, a la búsqueda del sentido de la vida. El desarrollo de la conciencia y su finitud, vulnerabilidad y muerte, ha llevado al ser humano, en un largo desarrollo a las grandes preguntas, en la que todas las culturas han construido grandes relatos míticos, en un intento de dar respuesta a las mismas. Arnold Gehlen (1980) en libro *El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo*, afirma que la persona, debido a sus carencias, es un ser “no terminado” y que por lo tanto “tiene una tarea para sí mismo”, sacando sus posibilidades en su desarrollo como “práxico”. Habla también Gehlen de la especificidad humana como una característica diferenciada de la biología, ya que éste, ha tenido que abrirse al mundo, dado que no tiene un entorno específico, concreto para vivir, sino que ha transformado el entorno, convirtiendo lo en “su mundo”, lo que supone una ventaja para su desarrollo, pero también una trampa, ya que lo adapta dándole significado y sentido, en una trama de conceptos, valores y significados... Lo que le hace ser un ser espiritual, un ser que se pregunta y transmite, generación tras generación, su sentido y búsqueda del mismo. Es aquí donde se sitúa la dimensión espiritual.

Las necesidades humanas de índole espiritual, a pesar de estar vinculadas a las emocionales y psicológicas, provienen de la dimensión más interna del ser humano y se pueden reducir a aspectos mentales o emocionales porque hacen referencia a la globalidad de la persona y a su proyecto de vida personal. La parte espiritual de la persona está vinculada a la capacidad de amar desde la libertad y, por lo tanto, a la capacidad de ejercer responsabilidades a lo largo de la vida. (Benavent Vallès, 2013, p.30).

Tienen muchas caras y la forma de determinar cada necesidad no es clara. Lo que sabemos es que no se reducen exclusivamente a aspectos psicológicos, emocionales

o religiosos, sino a lo que se ha venido denominando inteligencia espiritual. Pero ¿qué es la inteligencia espiritual?

Ya nos hemos referido de pasada a la inteligencia espiritual, cuando hemos abordado las inteligencias múltiples, en epígrafes anteriores, y la posibilidad de una “nueva “ inteligencia, la espiritual, si bien está puede enfocarse desde las tradiciones y sabidurías ancestrales. Howard Gardner se refirió a ella con existencial o trascendente, y la definió como:

La capacidad para situarse así mismo con respecto al cosmos, como la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte. (Gardner, 1987, p.67).

La bibliografía que ha generado la “aparición” de la inteligencia espiritual, en la filosofía, la neurología, la física cuántica, la psicología, la pedagogía o incluso el *marketing*, *business* o el *management* es de tal envergadura, que lo que demuestra dicha producción, es la complejidad e intensidad de esta nueva forma de entender a la persona, y como la de un cambio de paradigma en el mismo, algunos autores sugieren. Haciendo un breve recorrido por el concepto, ya hablamos del modelo de personalidad propuesto por Cloninger (1994), y su integración de espiritualidad y auto trascendencia. En 1997, la profesora Dahar Zohar conjuntamente con el psiquiatra Ian Marshall, aportaron datos, en los que la inteligencia espiritual complementaba a la lógico- mental y a la emocional, como una capacidad del ser humano, para afrontar y trascender el sufrimiento y el dolor, dar valor, significado y sentido a los actos humanos. A ellos les debemos haber acuñado el término de inteligencia espiritual, tras sus investigaciones, concluyeron que la inteligencia espiritual activa ondas cerebrales que permiten que determinadas zonas del cerebro, en concreto el lóbulo temporal, de tal forma que converjan en un todo funcional. Estos investigadores consideran que la inteligencia espiritual, permite a la persona, acceder a planteamientos profundos, como los fines de la existencia y sus motivaciones; así mismo a través de ella, la persona busca respuestas razonables y creíbles a su existencia y la de los demás, al cosmos, y la trascendencia de la misma.

Otras autoridades en la materia son por ejemplo, en orden cronológico a sus aportaciones, la de Roberts Emmons (2000), quien la definía como la capacidad que abarca la transcendencia del ser humano, conjuntamente con el sentido de lo sagrado y sus comportamientos virtuosos. También considera que esta inteligencia posibilita la emergencia de nuevos estados de conciencia y el uso de recursos para solucionar cuestiones vitales y asumir responsabilidades en la vida. Vázquez Borau (2010), también considera la inteligencia espiritual como el sentido de lo sagrado, como veremos posteriormente.

Tony Buzan (2001) la considera como la capacidad para vivir experiencias “cumbre” (Maslow), como vivencia religiosa, ética y estética, que favorece la vida práctica al ayudar en el manejo de cuestiones cotidianas, laborales y afectivas cotidianas. A través de su controvertida obra *El poder de la inteligencia espiritual*.

En este mismo año, Kathleen Noble, la sitúa como un poder innato que deberá ser desarrollado y practicado para llegar a su plenitud. Es en esencia la posibilidad de que toda persona se transforme en sí misma, por lo que deberán trabajar su ego, en un doble trabajo, por un lado de superación del mismo y en un proceso de interiorización abriéndose en esta transcendencia de su ego, a los otros, a la naturaleza y a todo cuanto existe. De tal forma que su desarrollo activa la inteligencia intrapersonal y posibilita un tipo de relaciones sociales más profundas y vitales.

En el 2002, Frances Vaughan, la define como la vida interior de la mente, y su relación con el ser en el mundo. Siendo una conexión que supera la mente, pues tiene una amplia conexión con todo lo existente, así conecta lo persona con lo transpersonal, y el yo con el espíritu, posibilitando la intuición de la unión común de todo con el Todo.

David King, en 2007, realizó diversas investigaciones desde la *Trent University de Peterborough* (Ontario- Canadá), concluyendo que la inteligencia espiritual, nos capacita para cuatro tipos de actividades, a saber: el pensamiento crítico y existencial, contemplar críticamente la realidad, el universo, el espacio, el tiempo y la naturaleza de la existencia. Nos hace hábiles en la comprensión de la transcendencia de los demás, del mundo físico, de la realidad, posibilitando la expansión del estado de conciencia. Ya que mediante la práctica de la oración, de la meditación o de la contemplación, podemos llegar, según King, a estados de conciencia cósmica.

En esta muestra de autores, citar también los trabajos de Singh G. (2008), para este autor, la inteligencia espiritual es la condición básica y fundamental para interpretar y desarrollar la experiencia religiosa y su simbología, así debidamente desarrollada hace

de la persona un *homo religiosus*. Ahora bien, no debemos confundir los términos, la inteligencia espiritual es un dato antropológico y no una cuestión de fe.

No podemos olvidar en nuestro país el referente del profesor Francesc Torralba y su aportaciones al tema, bien desde su publicación en el 2010, de *Inteligencia Espiritual*, como posteriormente en el 2012, su libro *Inteligencia espiritual en los niños*, y su propuesta educativa, a través del *Proyecto Crecer y Crecer*, el cuál analizaremos detenidamente posteriormente. Afirma el filósofo catalán que la inteligencia espiritual es:

...propia y característica de la condición humana y además, posee un carácter universal. {...} Toda persona tiene en su interior la capacidad de anhelar la integración de su ser con la realidad más amplia que la suya y, a la par, dispone de la capacidad para hallar un camino para tal integración. {...} lo propio de la dimensión espiritual es la salida de sí, la penetración en la estructura de las cosas. Es lo que permite el fluir, que la persona se desprenda de sí mismo y se abandone. La vida espiritual no es cerrazón, menos aún autismo: es todo lo contrario: fluidez, donación y apertura. (Torralba 2010, pp. 55-56).

Mihaly Csikszentmihlyi, (1997) psicólogo de la Universidad de Chicago, demostró que este estado de *flujo* es el punto óptimo de la inteligencia emocional, en el sentido de que no solo las emociones están canalizadas perfectamente, sino también estimuladas, utilizadas, alineadas y volcadas en una tarea inmediata, lo que permite al sujeto estar totalmente absorto en su labor en un estado de trance o suave éxtasis. Según Goleman, se trata de un estado de gracia, conocido como la “zona” por los atletas o “*inspiración o musa*” por los escritores y artistas, en el que uno se supera a sí mismo en su actividad preferida. Lo pueden experimentar deportistas cirujanos, ingenieros, terapeutas, músicos, amas de casa y todo aquel que esté realmente concentrado y disfrutando de una tarea donde todo ocurre en perfecta sincronización (Goleman, 2002, pp. 117 y ss). Este “*flujo*” es un estado de olvido de sí mismo, de relajación total, y a la vez de extrema concentración. En dicho estado, el cerebro, tal como han demostrado los avances de la neurociencia, se tranquiliza, en el sentido de que se produce una disminución de la excitación cortical. Incluso el trabajo difícil puede resultar reparador en lugar de agotador, pues alcanza su punto óptimo y todo “fluye “por sí mismo. (Espinosa Manso.; Maverino; Paymal, 2013, p. 64).

Si durante nuestra vida, aprendemos con naturalidad a avanzar desde lo que nos pasa, a lo que nos hace sentir eso que nos pasa y, a partir de esas emociones y sentimientos, darnos cuenta de cuáles son nuestras necesidades, estaremos asentando las bases de una vida adulta sana y satisfactoria. Se trata de un viaje de autodescubrimiento, crecimiento personal y generación de relaciones saludables. Esto es esencial en el desarrollo integral de toda persona. Aprendiendo a fluir con nosotros mismo, con lo que sentimos, conectados con nuestra vivencia real de lo que nos pasa, llegaremos a ser quienes realmente somos, sin tratar de ser otra persona. ¿No es también una aventura apasionante para cualquier persona y mucho más para un docente, que le conduce inexorablemente a su propio crecimiento personal y profesional? (García Ugarte; García- Rincón de Castro, 2015, p. 55).

Así mismo, por otra parte, en lo más profundo de la persona, brota desde el interior, la necesidad de dar sentido a la vida, de vivir con dignidad, poder sentirse protagonista de la propia historia, dando valor y comprometiéndose con lo que considera valioso, se trata de lo más característico de la peculiar forma de ser que tienen la persona, esto conlleva una innegable vinculación entre la vida emocional y la vida espiritual. El equilibrio emocional está más vinculado al sentido que se da a la vida que al logro de los objetivos personales, de ahí la necesidad del ser humano por el sentido de la existencia, y deben responderse aunque sean de forma provisional, y además tiene que hacerse individualmente para crear un camino de significación propia. Así por ejemplo Albert Camus en *El mito de Sísifo* (1981, p. 5), afirma que la pregunta por el sentido de la vida es la más apremiante para el ser humano.

En el momento que el ser humano toma conciencia de su vulnerabilidad, su fragilidad, su finitud, de su muerte, necesita dar sentido a sus días, a su vida. Esta cuestión no es un fenómeno cultural o religioso, sino que se trata de una necesidad interior del ser humano que se exterioriza de distintas formas. Y a la que a lo largo de la historia de la Humanidad, filosofía y religión han intentado dar respuesta.

El terapeuta padre de la denominada *logoterapia* Víctor Frankl, afirma que lo importante no es el sentido de la vida en general, sino en el concreto de cada persona, en un momento dado. Adquiriendo el sentido, desde la comprensión a lo que debe responder con su propia vida. Es ser responsable de su vida. La búsqueda del sentido, deberá orientarse hacia aquello que nos es valioso, pero que deberemos conocer y discernir desde la libertad interior, no en el sentido de la autorrealización de Maslow (1943). Es la vida la que nos pregunta y no nosotros, ya que como afirma Frankl: “Vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas

que ello plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo” (Frankl, 1991, p. 78).

También para la filósofa francesa Simone Weil, el sentido de la vida es una necesidad a la que la inteligencia espiritual responde, además de la reconciliación con uno mismo y con la propia vida, del reconocimiento propio y del otro; responde también a la necesidad de orden, verdad, libertad, arraigo, de soledad o silencio así como a la de orar.

La tesis doctoral *The phenomenon of perschool children´s spirituality*, (2007) de Anna Giesengerg, define la espiritualidad como el cuidado o la consciencia del mundo, como el sentido de la compasión hacia el mundo y todo que de él forma parte, y que forma parte de la constitución innata de toda persona. Coincidiendo con lo que Hannah Arendt denominó la *cura mundi*. Para una persona espiritualmente inteligente el cuidado del mundo (*cura mundi*) va de la mano del cuidado del alma, (*cura animae*). Pues todo forma parte del mismo Todo, y de esta concepción deriva su solidaridad y compasión. En palabras de Aruna Gnanadson, siguiendo al teólogo de la liberación Gustavo Gutiérrez, estar preocupados por el propio estómago es egoísmo y materialismo, mientras que estar preocupado por el estómago de los demás es espiritualidad. Es una muestra de lo que supone a espiritualidad en la vida cotidiana, donde se vivencian los valores universales de compasión y solidaridad.

El en desarrollo de la inteligencia espiritual podemos encontrarnos con varios factores socioculturales, muy presentes en nuestra sociedad actual como son el consumismo, la banalización, la aceleración de la vida y la hipersaturación. Además de la oscilación de las familias entre el permisivismo y el autoritarismo. Grosso modo podemos afirmar que vivimos, nos movemos y somos una sociedad consumista, y lamentablemente la propia maquinaria económica nos lleva a producir- consumir, de tal forma que es la clave del sistema social imperante, en la mayoría de países llamados “desarrollados”. Nos manipula el sistema de tal forma, que si no producimos y consumimos, se “genera pobreza y aumenta la desgracia”, provoca discriminación al valorar a las personas por sus posesiones materiales, o por el dinero que tienen, así, nos “venden” la felicidad como el resultado de la posesión de objetos, consumir, aparentar, tener...ir de compras es una de las manifestaciones de la supuesta felicidad actual. La sobriedad es conjuntamente con el ahorro y la moderación, un claro síntoma de ser antisocial, estar desfasado o ser una persona aburrída. Por eso, la cultura posmoderna se rige en el escenario del ocio, del espectáculo, sea donde sea. El llenar el tiempo libre con la diversión y el consumo, hace que hoy por hoy, los centros comerciales,

sean uno de los “nuevos templos”. Ahora bien esta cultura que promueve el olvido de la persona, que idealiza el ego, es incapaz de satisfacer los deseos más profundos del ser humano, generando división, resentimientos, envidias, conflictos...

El sociólogo francés Edgar Morín (2011), afirma en este sentido que:

El consumismo presenta dos aspectos ligados y antagónicos. Por una parte, se ofrece a satisfacer las necesidades subjetivas y personales y, con ello, fomenta el individualismo. Pero sus productos estandarizados contribuyen, de hecho, al desarrollo de un individualismo estandarizado. El individuo queda subyugado por el consumismo, que lo opone bajo su dependencia porque, en realidad lo pone a su servicio. Por último, el malestar, la angustia y las frustraciones propias de nuestra civilización y nuestro tiempo determinan, por una parte, un consumo compulsivo, y por otra, múltiples adicciones e intoxicaciones. (Morín, 2011, p. 226).

Los niños y jóvenes no son ajenos a esta obsesión del mundo adulto, llegando a convertirse en un *infans consumens*, que se va acostumbrando a vivir a un ritmo que no corresponde a sus necesidades, creando nuevas dependencias y a la larga, nuevas patologías. Por el contrario diversos estudios muestran que hay una relación directa entre la vivencia de la espiritualidad, ya sea en el marco de una confesión religiosa o no, y una mejora de la salud tanto física como mental. En el libro *Handbook of Religion and Health de H. Koenig y col.* (2001), se presentan estudios científicos en los que se examinan las relaciones que puede haber entre las creencias religiosas de los pacientes y la variación de su salud física o mental, si bien son cautos en sus afirmaciones, los resultados son evidentes, dicen textualmente que:

La mayoría de los estudios, la participación religiosa se correlaciona con: el bienestar, la felicidad y la satisfacción con la vida, la esperanza, el optimismo, la adaptación al duelo, más apoyo social, mayor estabilidad, menos consumo de drogas, y alcohol, menos psicosis...entre otras. Llegamos a lo conclusión de que para la gran mayoría de las personas, el beneficio de las creencias y prácticas religiosas es probablemente mayor que los riesgos. (Koenig y cols, 2001, p.120).

La persecución de solo bienes materiales como único objeto existencial, es sin duda, uno de los factores que dificulta el desarrollo de la inteligencia espiritual. El consumismo lo que siempre genera al final, es una sensación de vacío existencial.

Solo una buena educación podrá poner de manifiesto el impacto del consumo y neutralizarlo, a través del descubrimiento de los valores más arraigados en la espiritualidad del ser humano. Enseñarles a encauzar y dar prioridad a sus verdaderas necesidades y deseos, es una de las finalidades del desarrollo de la inteligencia espiritual (Torraba, 2012, p. 103).

Otro factor que dificulta, es la banalización del entorno en el que nos movemos, la superficialidad “ambiental” es patente, ya no solo en los medios de comunicación, sino cualquier tema importante de la vida, se simplifica en su discurso, dando un mensaje que no anima a profundizar en las cosas; todo es *light*, no hay espacios para la soledad, el silencio, la tranquilidad... El silencio y la soledad, siguen siendo necesarios en el desarrollo del ser humano, si quieres ser lo que está llamado a ser. Pues debajo de la superficialidad existe un malestar ante lo que sucede y que no puede dejar indiferente a nadie, haciendo una llamada a la profundidad de la existencia y justificación de las cosas, de los acontecimientos, del ser.

El autoritarismo y el permisivismo, son dos aspectos que nos encontramos en la educación actual, en las familias e incluso lamentablemente también en la escuela. Pero no podemos olvidar, que no se transmite aquello que no eres, y que los niños aprenden por imitación. Así, recordamos como posible salida las palabras de Edith Stein (2003):

El conjunto del arte de la educación tiene que ser regido por el amor, que se percibe en toda medida tomada y no deja lugar al temor. Y el medio más eficaz de la educación no es la palabra adoctrinante, sino el vivo ejemplo sin el cual toda palabra carece de valor. (Stein, 2003, p.108).

Los inteligentes espiritualmente, serán capaces de ver los efectos positivos que tiene en su vida personal y libremente optar, ellos decidirán y los practicarán o no, pero lo que sí es claro, es que la autoridad de las familias y educadores la da la coherencia entre acción y palabra.

La aceleración y la hipersaturación de la vida cotidiana, son también como decíamos un problema en el desarrollo de la inteligencia espiritual, así “no hay tiempo”, o el que tenemos está “completo” de otras actividades, acciones que nos impiden dedicar tiempo a lo que de verdad nos “nutre” o simplemente para que los acontecimientos y

las impresiones del día a día, nos vayan haciendo aportaciones de forma consciente. Lo que nos impide en muchos momentos disfrutar, de las pequeñas cosas, o asombrarnos ante lo que acontece, o vivir plenamente lo que estamos haciendo o sintiendo en cada momento. Por lo que aspectos “espirituales” con el asombro, la admiración, la lentitud, o el vaciamiento no son posibles.

Por último en esta visión de dificultades para el desarrollo de la inteligencia espiritual, comentar el “adultismo” que rige en las mentes y acciones, tanto de familias como educadores. Es el todavía no, con el que muchos adultos ven a la infancia sobre todo, o a la adolescencia, en relación a su ser como “no adultos”, cuestión que es en sí un prejuicio, ya que si bien es cierto que son diferentes a los adultos, no por ello dejan de ser personas, en las que hay que acompañar el proceso de crecimiento, sabiendo que tiene mucho que aportar hasta llegar a su plenitud como persona.

En este sentido hay que resaltar las aportaciones de un grupo de expertos en infancia, procedentes de diversas disciplinas, que en el 2010, publicaron el *Manifiesto de Monserrat*, en el que reconocían las necesidades espirituales. En este *Manifiesto*, la espiritualidad se relaciona con los valores y el crecimiento de la persona y determina su manera de vivir. El espíritu implica anticipación y conciencia; toca la identidad de la persona que lo es en la medida que incorpora a su ser el sentido de los trascendente. Es importante que todas las personas que se dedican a la educación a todos los niveles, tengan conocimiento de estas necesidades no materiales y a la vez muestren disposición a educarlas. Así podemos leer:

Los derechos espirituales, están relacionados con la vida y son humanamente universales, hacen referencia a unas capacidades humanas innatas. Los derechos religiosos se refieren a unas opciones humanas. La espiritualidad hace referencia a lo que es intangible, íntimo y personal, a lo más profundo de la persona, a cuestiones emocionales, morales y cognitivas... (Manifiesto de Monserrat, 2010).

Una potencia innata reconocida y con todo el derecho a ser educada, sin prejuicios trasnochados. Las capacidades espirituales básicas que recoge el *Manifiesto* y que hay que promover, proteger y alimentar son:

- Posibilidad de maravillarse.
- Vivir experiencias personales de alegría.

- Poseer un sentimiento de serenidad interior que propicie, cuando sea necesario, la elaboración de los sentimientos de dolor y pérdida.
- Ser consciente de la relación con los demás.
- Predisponer a crear vínculos con los seres humanos e incluso con las cosas.
- Los educadores deben aprender a escuchar al niño tal como es, sin idealizaciones respetando su ritmo, atendiendo a sus inquietudes.

Afirma dicho documento que la educación depende de la comunidad entera, del conjunto de agentes que inciden sobre el mismo y en cada uno de ellos tiene un grado diferente de responsabilidad y compromiso, donde :

Todos los adultos tienen que sentirse corresponsables del crecimiento espiritual de niño. Eso requiere una actitud abierta para reforzarse recíprocamente, pero también para superar las interferencias e incluso para suplir alguno de ellos cuando sea necesario. (Manifiesto de Monserrat, 2010,).

El desarrollo espiritual no puede dejarse al azar, y menos el de los niños. Así insiste el Manifiesto, en el compromiso y responsabilidad de los adultos, pero también de él que tienen los poderes públicos, para crear las condiciones afectivas, intelectuales y sociales, para que se produzca un verdadero desarrollo espiritual en todas las personas.

Veamos a continuación algunas propuestas que desde diversos ámbitos del conocimiento se han ido desarrollando para el desarrollo de la inteligencia espiritual. Así desde la filosofía, la teología, la psicología o incluso desde algunas ramas del psicoanálisis lacaniano se han ido dando en diversos países del mundo.

Si bien es cierto que en el contexto europeo lo espiritual tiene connotaciones negativas, por la trayectoria histórica y por una actitud reduccionista y simplista, que cree que la dimensión espiritual de la persona no se incluye, en la educación moderna, ya que eso es el “pasado”, no ocurre lo mismo en Australia, Canadá o en Estados Unidos de Norteamérica, donde existe no solo una amplia bibliografía sobre el tema, sino que se considera todo lo contrario, es decir, que una educación integral, de calidad, abierta al futuro, de calidad y competitiva, tiene en cuenta esta dimensión como factor fundamente y no como algo residual. Así podemos encontrar en 1988, en el reino Unido, la inclusión en su currículo de la dimensión espiritual en el ámbito

escolar, y la *Educational Reform Act*, partía de la participación del profesorado en el desarrollo moral, social, cultural y espiritual del alumnado. También, tenemos el ejemplo de inclusión, en Nueva Zelanda, donde el grupo de los maoríes, impulso y consiguió, que la espiritualidad fuese incluida como un factor más a educar y desarrollar, para la consecución del bienestar del alumnado, y por ende de la sociedad. También desde la concepción holística se parte de la idea del desarrollo de todas las dimensiones de la persona, en la que incluyen la espiritualidad, afirmando que la ocultación o ignorancia de lo espiritual, en la educación de la persona, tiene graves consecuencias en el desarrollo de la misma. Muchos expertos australianos, americanos, y canadienses, (Hutton, 2006; Hurley, 2007; Lacroix, 2007; Lerner, Roeser & Phelps, 2008; Lefevre, 2010...) afirman la necesidad de una gran reforma educativa para poder ayudar y resolver los problemas que afectan al mundo, en la que todos incluyen la dimensión espiritual, la exigencia de filosofar y la superación de adiestramiento tecnológico. Otros especialistas como Nobel (2001), Sisk & Torrance (2001), Zohar & Narshall (2000), Vialle (2008), Torralba (2010, 2012), Vaello (2012), Benavent Vallès, (2013) o Espinosa Manso; Maverino, y Paymal, (2013), abogan no solo por la existencia de la inteligencia espiritual, sino por la necesidad de incluirla en la educación, como una dimensión más del ser humano.

2.5.1. La inteligencia espiritual en los niños.

La última década del siglo XX registró un creciente interés por la espiritualidad infantil, así diversos colectivos de distintas disciplinas del saber, comenzaron a estudiar e investigar en esta línea. Estas investigaciones supusieron la constatación de que entre las potencialidades de crecimiento que tienen los niños, además de la física, la psíquica y la intelectual, debe considerarse en el ámbito educativo, la espiritual. Estas tres potencialidades forman lo esencial de la persona, el núcleo duro de su identidad, por lo que sería un error considerar que la inteligencia espiritual, es exclusiva del mundo adulto. La antigua consideración de que los niños no tienen aún formada su vida espiritual o que quizá no tienen capacidad de comprender este término ha quedado ya abandonada, no sólo por la superación de gran parte de los profesionales del “*adulthood*”, al que ya nos hemos referido con anterioridad, sino porque el debate en el entorno especializado, es prácticamente inexistente, salvo en todavía algunos académicos, donde el término “espiritual” sigue teniendo un significado caduco o con demasiados estereotipos.

Desde el 2000, se ha venido celebrando en Estados Unidos diversos congresos nacionales e internacionales sobre esta temática, de la *International Association for Children's Spirituality*, con diferentes temáticas, así como su prestigiosa publicación del *International Journal of Children's Spirituality*, desde 1996, viene recogiendo las reflexiones sobre la inteligencia espiritual de los niños, tanto desde la óptica confesional, mayoritariamente musulmana, católica y / o protestante, hasta otras formas no confesionales. Así mismo, en ella podemos ver la amplia producción bibliográfica, principalmente en pensadores anglosajones, como Coles, (1990); Best, (1996); Hay & Nye, (1998/2006); Atwater, (1999); Johnson, (1999); Leister, & Modgil, (2000); Hart, (2003); Ratcliff (2004); Adams, Hyde & Woolley, (2008); Nye, (2009), entre otros muchos, viene denominando el “movimiento de la espiritualidad infantil”.

También existe una amplia producción de libros para niños con esta línea de trabajo y desarrollo de la espiritualidad infantil a través de la música, el yoga, la meditación, los cuentos, etc. En los que se trabajan temas sobre la paz, la naturaleza, los animales...así algunas colecciones son: *A Child's Garden of Yoga* (1980) de Baba Hari Dass, para trabajar el yoga en las aulas, con ilustraciones para niños; *A Rainbow of Friends* (1994) de P.K. Hallinan, con músicas de diferentes culturas con un mensaje de armonía y aceptación universal; *Because Nothing Looks Like God* (2000) de Lawrence Kushner, dando a conocer las distintas mitologías y cosmovisiones, integrando a “dios” en el mundo infantil. *Old Turtle* (2007) de Douglas Wood, donde ecología y espiritualidad se acercan al mundo infantil; o la colección de libros de *Fairies at Bedtime: Tales of Inspiration and Delight for You to Read with Your Child – to Enchant, Comfort and Enlighten*, (2012), de Karen Wallace & Lou Kuenzler, quienes a través de hadas, duendes, y otros personajes, proponen a los niños y padres, técnicas de visualización y meditación, para el desarrollo de la imaginación, la empatía y el respeto.

También se había producido con anterioridad acciones que si bien no eran directamente asociadas a la espiritualidad infantil, sí que promovían su desarrollo en complementariedad con otras dimensiones de la persona, es el caso del programa de Mathew Lipman (1969), *Philosophy of children*, una propuesta que pretende ofrecer a los niños y jóvenes, instrumentos para orientarles en las preguntas fundamentales de la vida, su conocimiento del mundo y su inserción en él. Un programa sistemático y progresivo que se trabaja desde los tres a los dieciocho años, en el que el protagonista es el alumnado, despertando su curiosidad y el asombro, además estimula y desarrolla el pensamiento complejo. Convertir el aula en una comunidad de investigación, indagación y aprendizaje, a través del diálogo filosófico, donde el

docente es un orientador del proceso. Conversación, tertulia, diálogo donde las propuestas son cuidadosamente elaboradas para expresar pensamientos y sentimientos de forma respetuosa y profunda. Filosofar con niños es tener posibilidad de ahondar y trascender la superficialidad, libera pensamientos y sentimientos, así como tomar distancia de la realidad.

La experiencia empírica muestra que, los niños de la etapa de educación infantil, son capaces de pensar por sí mismos, y que cuando se les facilita y posibilita, son más creativos, lo que puede ayudar a renovar a la sociedad, favorecer la innovación y el progreso a través de sus pensamientos.

Otras experiencias son las de Laurance Splitter (2001), quien considera la curiosidad, la conversación, la escucha atenta, la argumentación y la posibilidad de juzgar y rectificar críticamente, como las bases de su programa. Los docentes dialogan con sus alumnos sobre cuestiones existenciales y filosóficas, se plantean preguntas y se buscan respuestas entre todos. Donde las preguntas y respuestas están consideradas desde el respeto, y el sentido de su valía está en el crecimiento personal, a través de la reflexión profunda. Un método que no solo fomenta las competencias lingüísticas, el pensamiento crítico, o la lógica, o el respeto al otro, sino que favorecen el desarrollo de la inteligencia espiritual en tanto son objeto de reflexión, análisis y transcendencia. Lo que nos introduce en otras experiencias similares, si bien éstas se han dado en el ámbito de la teología. La ingente cantidad de artículos de la revista alemana *Jahrbüchen für Kindertheologie*, pone de manifiesto el desarrollo de las experiencias de *Teología para niños*. Si bien es cierto que este ámbito puede ser controvertido, según la perspectiva en la que nos situemos, podemos afirmar, que si bien la “cuestión sobre Dios”, no es necesaria introducirla en la infancia, si está claro que está presente y no es ajena a su vida. Ya que de forma directa o indirecta, positiva o no tan positiva, por contexto cultural, artístico o por influencia de los medios de comunicación social de masas, el término “Dios”, está presente. Lo que sin duda, el niño tendrá una imagen del mismo. Afirma Torralba (2012) que:

Hacer teología con los niños no tiene, pues como intención convertirlos a la fe, menos aún inculcarles una serie de dogmas. Hacer teología consiste en ahondar en qué visión tienen de Dios para contrastar esa visión con la presentación que se hace de Dios en los textos sagrados de la Humanidad. Ello exige romper muchos tópicos, deconstruir visiones estereotipadas, deshacer algunas imágenes para trascenderlas. (Torralba, 2012, p.167).

Los niños están abiertos a la espiritualidad, así Karl Rahner (1966) considera esta teología alemana, a la infancia como un principio abierto al misterio, al absoluto, como la mejor etapa de la vida del ser humano, para “esperar lo inesperado”.

Estas son algunas de la experiencia entre otras muchas que podemos encontrar en el mundo anglosajón, y que contrastan con la escasa investigación y producción en los países europeos, principalmente en los meridionales y también en nuestro país, donde empiezan a “moverse” algo este tema.

La dimensión espiritual de la persona va madurando al mismo tiempo que el resto de dimensiones y hay que ayudarla en su desarrollo. Los niños reconocen y expresan ideas de tipo espiritual y muestran necesidades espirituales que los padres y educadores deben conocer. (Hart, 2006, p.39).

Es importante poder considerar el crecimiento espiritual de los niños desde su vertiente antropológica, teniendo presente tres aptitudes fundamentales como son: La capacidad de amar, es decir, dar el paso de la mirada egocéntrica hacia la actitud de darse gratuitamente a los demás. La capacidad de reflexionar de razonar, de valorar es que lo que podemos llamar propiamente espiritualidad, es decir, una tarea de cultivar la interioridad, de iluminación, de superación de los engaños internos, y por último, la capacidad de actuar con libertad en el sentido de decidir por uno mismo, que es la capacidad que se encuentra más allá del interior de cada persona. Lo que Víctor Frankl calificó la libertad interior, es decir, la elección de la actitud personal ante unas determinadas circunstancias, como la única cosa que no se le puede arrebatar nunca al ser humano. (Benavent Vallès, 2013, p.81).

Lo que ya en 1987 Helminiak, recogía del mundo infantil, y que los expertos analistas del tema consideran como características para comprender las fases del desarrollo infantil, el deseo de saber, de conocer por qué y también el para qué de las cosas. Algunos filósofos de la educación o pedagogos como Steiner, Pestalozzi o Montessori, habían puesto de manifiesto, la relación entre el mundo infantil y su búsqueda de conocimiento, comprensión y sentido de las cosas, la naturaleza y el mundo.

Algunas de las capacidades que caracterizan el desarrollo espiritual en la infancia son:

- La sabiduría propia de su capacidad de observación que hace que los niños tengan bastante desarrollada la capacidad de intuición.
- La capacidad de maravillarse, de preguntar, de experimentar el misterio, la alegría
- La relación consigo mismo y con los demás, la capacidad de sentir ternura y compasión.
- La capacidad de preguntarse, los niños son filósofos por naturaleza
- La capacidad de ver lo invisible, saben integrar explicaciones no ceñidas a la realidad física. (Benavent Vallès, 2013, p.81).

Los niños actuales, poseen cualidades de hipersensibilidad: así se observan en ellos una alta sensibilidad física (en sus cinco sentidos) emocional, social, ética y espiritual. Esto les genera una gran intuición respecto a los sentimientos de los demás. En los aspectos básicos de la subsistencia, de la forma de generar recursos y de mantener a la familia, son los adultos más expertos, pero en lo que respecta a la vida interior, a los aspectos emocionales y psicológicos, son los niños quienes más pueden enseñar, quizás por estar dotados de mejores herramientas y saber vivir de una manera más natural y espontánea, y estar menos “codificados” que los adultos, así opinan los psicopedagogos Espinosa Manso; Maverino y Paymal. (2013, p.24).

Los avances de la investigación en diversas disciplinas ponen de relieve que los paradigmas clásicos de la psicología evolutiva (Piaget, Kohlberg, entre otros) no debe constituir la única fuente para pensar sobre la infancia, ya que los niños de este tercer milenio, presentan algunas características distintas, así manifiestan un perfil de “*personas autodesarrolladas*” (siguiendo a Maslow en su libro *Motivación y personalidad*, 1993), es decir, nos hallamos en presencia de niños con un alto grado de interdependencia, con innatas expresiones de empatía, congruencia y aceptación incondicional de sí mismos, del otro y de lo que los rodea, son autodidactas en muchos aspectos de la vida. Presentan cualidades ligadas al hemisferio derecho, lo que según Goleman, potencia su inteligencia emocional. Los niños utilizan ambos hemisferios, sincronizándolos de manera natural y armónica. Se observa una inteligencia emocional excepcional, especialmente en los niños de dos años y en los lactantes. Así como sus pautas de aprendizaje son muy distintas. Y se aprecia que los niños utilizan varios tipos de inteligencias, ya que son más originales y creativos en su aprendizaje. (Espinosa Manso; Maverino y Paymal, 2013, pp. 22-25). El aumento cuantitativo acelerado del número de niños con estas características, es ya visible en las aulas de todo el mundo. La rapidez cualitativa de los cambios intrínsecos

especialmente de índole psíquica y espiritual, que experimentan niños, jóvenes y adultos, de nuestro tiempo hace prever que para el futuro que esto conlleva como “*apertura de conciencia*” a nivel planetario.

Otra experiencia que trabaja en la espiritualidad de los niños es el *Programa de Educación Espiritual en los Niños* de Kieran Egan (2001) es una muestra del avance e interés, por recuperar la infancia y todas sus aportaciones al desarrollo del futuro ser de la persona como tal. Este se basa y se divide en cinco partes su Programa, grosso modo éstas son:

En primer lugar anima a los niños a “tomar distancia”, es decir a cuestionar sus creencias, abrir la perspectiva, desde una mirada crítica, preguntar y preguntarse por todo. En segundo lugar, conjuntamente con el testimonio de los adultos, buscar diferentes formas de dar sentido y significación a la vida, a la existencia. En diálogo con diferentes referentes, para que ellos vayan haciendo un camino en el conocimiento, hasta que posteriormente encuentren su propio sentido. Para ello, además se introducirá a los niños, en las virtudes de la atención, el cuidado y la reverencia, a través de actividades cotidianas. Mostrarles en ellas, el valor de la gratuidad, o la donación desinteresada, forman parte del cuarto momento del desarrollo, y por último, valorar y evaluar, en efecto, la inteligencia espiritual, capacita a las personas para valorar el pasado, lo vivido, ver las posibilidades de cambio en el futuro, pero sobre todo para vivir el presente, de forma intensa y sacándole sus máximas posibilidades de bien. (Torralba, 2012, pp. 131-132).

Se pregunta Kieran Egan: “¿Qué sentido tiene un currículum abarrotado de descubrimientos e inventos humanos cuando vemos que la mayoría de nuestros estudiantes salen del sistema escolar recordando bien poco de este conocimiento y prácticamente sin la capacidad de sorprenderse? (Egan, 2010, p.187). Evidencia este autor la necesidad de un conocimiento en profundidad, pues en educación todos los profesionales han pretendido que al finalizar los “estudios”, la persona acabe siendo culta y conozca alguna “cosa o materia en profundidad”, pues:

Aprendiendo alguna cosa en profundidad llegamos a comprender desde el interior de forma diferente a como solemos hacerlo desde fuera con la amplitud de conocimiento acumulado para fomentar el conocimiento que podemos aprender en amplitud nos basamos siempre en la experiencia de otros; cuando aprendemos en profundidad, desarrollamos nuestra propia experiencia. Se supone que aprender

alguna cosa en profundidad conduce a una mejor comprensión del conocimiento en amplitud. (Egan, 2010, 189).

La necesidad de la “profundidad”, radica en la superación de la banalización y superficialidad en el conocimiento de la naturaleza de las cosas; pues es precisamente el conocimiento profundo de algo, lo que permite a la persona la toma de opciones, es decir la posibilidad de criticar o defender, lo que a lo largo del “lento proceso de descubrir la inseguridad de nuestras demandas de saber”. Pues quién conoce en profundidad, conoce “desde dentro”, lo que supone una mayor experiencia y conocimiento. En contraposición los que saben desde la “superficialidad” confunden sus opiniones con conocimiento, no diferenciando entre éste con creencias, algo que en esta sociedad del “espectáculo” (Sibilia, 2008), los convierte en presa fácil de los fanatismos, autoritarismos, etc.

Es útil recordar que no hay ningún conocimiento en una biblioteca; no hay ningún conocimiento en Internet. Olvidamos con demasiada facilidad nuestra gran ingenuidad al transformar el conocimiento en símbolos y entonces olvidamos que los códigos no son conocimiento sino simples e ingeniosos recordatorios del conocimiento. Y que éste solo existe en tejidos humanos vivos, en nuestros cerebros. Y el engaño más duro de la educación es transformar los códigos y símbolos en conocimiento de la vida. Si no recordamos la diferencia, entonces por supuesto fracasaremos en comprender la necesidad de dar un paso transformacional más allá para la formación adecuada. (Egan, 2010, p. 214).

En el *Programa de Egan* tiene mucha importancia la estimulación y el desarrollo de la imaginación, pues está ayuda a la motivación, pues afirma que cuanto más conozcamos sobre una cosa, más podremos imaginar sobre ella, trascendiendo el saber que ciertas categorías encierran. Así mismo conocer algo en profundidad conlleva una mayor comprensión humana, lo que conduce a la “sabiduría” de saber que no sabemos nada, y esta humildad ante el conocimiento, nos puede facilitar un adecuado aprendizaje sobre lo que somos y lo que pretendemos conseguir.

Si esperamos despertar el interés de los alumnos, debemos mostrar en primer lugar el conocimiento en el contexto de las esperanzas, temores y pasiones que genera o del sentido que damos a la vida hoy. (Egan, 2010, p. 213).

Educar es siempre despertar a la persona, acompañarla para que adquiriera un nivel máximo de conciencia, es ayudarla a ser.

2.6. Pedagogía de la Interioridad o Aprender a Ser.

En el *Informe Delors* (1996), la UNESCO planteo las alternativas posibles para la educación del futuro, ante los cambios en la sociedad contemporánea, así estableció cuatro pilares básicos, que posteriormente fueron recogidos por los sistemas educativos, dichos pilares como sabemos son: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*.

Si bien todos y cada uno de ellos es importante, *aprender a ser*, es el decisivo en el desarrollo individual e integral de cada persona, pues como afirma Delors (1996), compete al desarrollo de sus capacidades corporales, mentales, intelectuales, éticas y estéticas, así como a la espiritualidad, entre otras. Íntimamente unido a *aprender a convivir*, en esta sociedad multicultural y étnica, que demanda una acogida y aceptación propia, del otro de descubrir más lo que nos une que lo que nos separa. Pero para eso es necesario el propio conocimiento de lo que somos en nuestro ser, único e irrepetible. Sentir lo que somos y hacemos es lo que nos va a desarrollar, tal como venimos diciendo la pedagogía de la interioridad.

Educar es siempre un acto de amor, (Mounier, 1993), es desear al otro que sea lo que está llamado a ser, ayudarlo a que aflore lo mejor de sí, para donarlo a sí mismo, a los otros, y al mundo. La familia, los docentes u otros agentes educativos, deberán ayudar a sacar a la luz, “el tesoro escondido”. Decía Einstein (2009) que:

Uno sólo ve la escuela como instrumento para transmitir el máximo de conocimientos a la generación en desarrollo. Pero esto no es correcto. El conocimiento está muerto; la escuela, sin embargo, sirve a los vivos. Deberían cultivarse en los individuos jóvenes cualidades y aptitudes valiosas para el bien común. {...} El objetivo ha de ser formar individuos que actúen y piensen con independencia y que consideren,

sin embargo, que su interés vital más importante es servir a la comunidad. (Einstein, 2009, p. 105).

En su libro *La Educación en y para la interioridad*, el profesor Santiago Sierra (1996) subraya la necesidad del ser humano de “ser uno mismo”, frente al sin sentido que produce la superficialidad o la dispersión, que la sociedad propone al individuo. Así afirma que:

El hombre actual necesita una nueva experiencia de la interioridad, necesita comenzar desde el recogimiento y el silencio para ir avanzando hasta llegar a una profunda vida de interioridad. (Sierra, 1996, p.588).

Es una llamada al ser interior es aquello que san Agustín reclamaba a toda persona: “*¡Vuélvete a ti mismo, contéplate, sondéate y examínate!*”, como reclamo del ser interior. Un ser que la cultura occidental basa en la externalización, dejando al margen la cultura espiritual. (Jung, 1968).

Educar para la interioridad tiene que ver con educar en y para el silencio, pues como dice Torralba (1996, 2001) “*el silencio habla*”, es educar en la profundidad del ser, en la intimidad, en nuestro silencio interior, pues no se puede llegar a lo más íntimo sin la experiencia del silencio, es en él donde nos encontramos, con el “maestro interior” capaz de fundamentar la relación intrapersonal, sin olvidar la relación con el “maestro exterior” que sin duda es el mediador en el encuentro cognitivo con la verdad de cada uno. Deberemos educar en el arte del silencio, no como algo impuesto, como hasta ahora, orientando lo que puede pueden descubrir los múltiples usos y beneficios del silencio.

La necesidad del conocimiento profundo, tal como ya hemos comentado con anterioridad (Egan, 2010), no solo de lo que nos rodea, sino el del interior es una llamada a recobrar el sentido espiritual, que las ideologías dominantes, las influencias del consumismo, con su ansia de “tener”, dificultan las dimensiones más fundamentales del ser humano como las de ser y creer (Boff, 1996). La interioridad no permitirá vivir sin dejarnos llevar de los cantos de sirena de la ciencia, la economía, el empleo o la tecnología propia de este siglo, con la posibilidad de “adquirir la sabiduría interior, para vivir en la sociedad tecnológica sin fantasías alienadoras” (Pallares, 1998, p.33).

En el desarrollo de la interioridad deberemos tener en cuenta que existe la posibilidad de encontrarnos con aspectos de la psicología humana, que nos parezcan “tenebrosos” encontrarnos con nuestras propias “sombras”, pues todo ser humano, es capaz de lo mejor y también de lo peor (lamentablemente seguimos teniendo muestra a diario de estos aspectos: guerras, terrorismo, violencia de género...), la persona es un ser de frontera, en el aspectos positivos y negativos, la fealdad y la belleza, la bondad o la maldad, luchan en su interior; deberemos reclamar el conocimiento propio, la superación del ego, para poder amar lo que de nosotros hay en ellas, y la de los demás, por lo que deberemos tener muy presentes las aportaciones de todas las ciencias humanas que nos permitan conocer, interpretar y regular las dinámicas más profundas del psiquismo humano, así como las aportaciones que las diversas tradiciones sagradas del planeta nos han aportado en esta ámbito. Pues no podemos ni debemos olvidar, que somos seres interconectados con todo y con todos, e incluso somos el mismo espíritu y que para conseguir la felicidad personal y colectiva, deberemos superar el ego.

Una doble acción implica según Otón (2003) la educación para la interioridad, por un lado, “posibilitar la emergencia de aquello que brota del interior, y por otro, canalizar este material psíquico para aprovechar su potencial sin distorsionar la vida corriente” (Otón, 2003, p.6). Lo que sin duda, dará sentido a la vida cotidiana en la que nos movemos, es en la unidad de los sentimientos, las conductas y las actitudes de la vida, y en la vida, donde el ser humano integra esa unidad hacia uno mismo y hacia el entorno.

Edith Stein, pensaba la educación y su orientación desde el ser de la persona, afirma esta filósofa alemana que:

Educar quiere decir llevar a otras personas a que lleguen a ser lo que deben ser. Por esto no será posible sin saber antes qué es el hombre y cómo es, hacia dónde se le debe conducir y cuáles son los posibles caminos para ello. (Stein, 2003, III, p. 743).

Y esto sólo se podrá realizar desde el desarrollo de la inteligencia espiritual, si bien es cierto, que en el pensamiento de Stein, recoge la intuición, que posteriormente se recogerá en la teoría de las inteligencias múltiples; la idea de una inteligencia existencial o trascendente sí que la podemos encontrar en su extenso *background*

filosófico. Solo a través de la dimensión espiritual, en la interioridad, donde podemos encontrar la plenitud de ser, aquello que somos. El amor, la belleza y la verdad, son los espejos que nos devuelven el grado de transformación, de evolución, mediante la toma de conciencia del mismo. La conexión con uno mismo y con los demás en el instrumento de medida. Ya que a mayor grado de conocimiento propio, de conducta ética, de conciencia del propio yo, mayor grado de implicación y compromiso con los otros, existirá un mayor grado de compasión, de relación de calidad con los otros, con la naturaleza y con el OTRO, como apertura al misterio que se esconde detrás de todo.

El cuidado y desarrollo de todas las dimensiones humanas, que están estrechamente interrelacionadas en sí y que se influyen unas a otras mutuamente, es lo que se entiende como creer como persona, crecer en el ser. Hasta hace apenas unas décadas, no se había tomado en serio la interioridad, espiritualidad del mundo infantil, al que se le había considerado fuera del rango de conciencia y por lo tanto sin posibilidad de educarles en esta dimensión, poniendo más énfasis en otros desarrollo, más en línea corporal y comunicativa. Sin embargo recientes investigaciones y publicaciones, así podemos recordar a la doctora en Psicología del Desarrollo , Rebeca Nye, investigadora del tema en la Universidad de Cambridge (Reino Unido), en su descripción sobre el *Panorama Global de la Psicología Infantil*, o las aportaciones del también profesor de Psicología en la State University of West Georgia, y fundador del *Instituto Child Spirit*, Tobin Hart, con su estudio posterior publicación en *El mundo espiritual secreto de los niños* (2006), que han puesto de relieve la capacidad de la infancia, resaltando un alto nivel de experiencias espirituales que manifiestan de forma simple o verbalizan de forma “imperfecta”, pero no por ello dejan de ser sensibles y profundas, que constituyen hitos sobre los que posteriormente asientan su vida espiritual.

Alonso Sánchez, en *Pedagogía para la Interioridad* (2011), nos muestra como características de las manifestaciones espirituales en los alumnos de educación infantil y primaria, son la capacidad de asombro, ya que están muy dotados para el descubrimiento “novedoso”, pues todo es nuevo para ellos, todo les produce gozo, lo que le hace estar en una actitud de apertura intrínseca hacia el misterio; por otro lado, su conocimiento pasa por el cuerpo y sus percepciones no están siempre “mediatizadas” por los conceptos o el pensamiento, por lo que puede “buscar bajo la superficie de las apariencias” y ver más allá de las mismas. Así también, son capaces de tener preguntas profundas, sus “porqués o cómo” son apertura a las preguntas por la vida, la muerte, la realidad...siente con “sencillez” con naturalidad , muestran su

sentir tal cual, no tienen cortapisas naturales, lo que hace que tengan una “sabiduría interior” intuitiva que tiene su propio desarrollo. (Alonso Sánchez, 2001, p.32).

A veces el “ser educado” ha bloqueado nuestro contacto interior, muchos adultos han dejado olvidado el ser original “el niño interior”, con lo de original y sabiduría que con llevaba, es por ello, por lo que la infancia nos puede recuperar a mirada, ir más allá de las apariencias, descubrir desde otras formas, asombrarnos en el día a día...nuestro desafío como adultos puede ir en recuperar la novedad y aprender de los niños con los que compartimos el día a día. Así mismo, como educadores, no deberemos “matar” la curiosidad, ayudarles en la comprensión de lo que ellos van experimentando, ayudarle en la construcción de sus propios “mapas”, para ayudarles y ayudarnos en la comprensión y vivencia de que somos seres espirituales que tiene experiencias humanas. Deberemos contribuir a que niños, jóvenes y adultos, se sientan seguros como para compartir sus experiencias espirituales a lo largo de su vida.

Al igual que con otras dimensiones, sabemos que la espiritual se halla, desigualmente repartida, emerge en diferentes circunstancias y es indispensable el entrenamiento para que se desarrolle y madure.

En este momento en el que la espiritualidad está emergiendo, tanto para los adultos como para los niños o jóvenes, deberemos posibilitar la comprensión profundo de nuestro mundo, el encuentro con referentes éticos- morales, que nos ayuden a “matar nuestro ego” y por ende el egoísmo que nos asfixia, desarrollar la personalidad propia y la compartida, así como descubrir la fuente que nos nutre. Este mundo interno, profundo, sagrado que es el mundo espiritual, la interioridad, deberá ser considerado desde la educación, para poder contribuir al desarrollo del ser humano, como coherencia de su finalidad. En este sentido podemos encontrar experiencias educativas, que se han desarrollado en diversos contextos, pero haciendo énfasis en las realizadas en nuestro país, y que a continuación pasamos a describir.

2.7. Proyectos educativos: Educación para la Interioridad

Son muchos los proyectos que se han ido configurando en la última década del siglo XX y principios del XXI, en aras a la incorporación de la interioridad al mundo educativo. Así podemos ir desglosando diversas opciones, en su inmensa mayoría provenientes de instituciones u organizaciones religiosas, presentes en el mundo educativo. Veamos algunos ejemplos presente en la actualidad en el contexto

internacional, nacional y autonómico, lo que nos permitirá hacer una idea “cartográfica” del momento de la Educación en este ámbito de nuestro estudio.

2.7.1. Pedagogía de la Interioridad en el Mundo Educativo.

Pasamos a continuación a resaltar algunas de las propuestas que están presentes en el mundo educativo, y que a nuestro entender pone de relieve la búsqueda de una pedagogía de la interioridad, ya que como hemos ido viendo, la espiritualidad- interioridad, ha sido objeto de estudio y propuestas desde la filosofía, la teología o la psicología, pero tal como la entendemos, debe ir más allá, dado que es patrimonio común de todos esos ámbitos, y que debe posibilitar su educación con independencia de su pensamiento, tradición religiosas o de su ideología. Son aquellos programas o proyectos, sobre los que en nuestro cuestionario a los centros educativos preguntaremos, para ver el grado de conocimiento que existe sobre los mismos.

Algunos ejemplos nacionales son:

La Compañía de Jesús (Jesuitas), realiza una experiencia de formación que tiene lugar ya desde hace años, en el *Casal Lluís Espinal* (Manresa) y en la *Cova* de Manresa, en modalidad de Taller, de uno a varios días para personas interesadas en la formación de la pedagogía de la interioridad, de forma explícita y transversal para educadores, centros educativos y familias. Una pedagogía que se integre en el proyecto de centro, en el proyecto educativo, a través de la experimentación tan propia del ser ignaciano, de “*sentir y gustar internamente*” de lo que somos y hacemos como personas, de forma que ese ser impregne toda nuestra vida, ayudados del cuerpo, del silencio, por la comunicación, el arte, la contemplación, las relaciones con otros, por la observación, y la naturaleza del entorno en el que se realizan.

El Proyecto “**Zugan-En Ti**” es un proyecto educativo implantado desde el año 2010 en algunos centros de la Madres Mercedaria de la provincia de Vitoria, en concreto en el Colegio Veracruz, enmarcado como un proyecto de innovación pedagógica orientado desde la Acción Tutorial, dentro del desarrollo curricular de la dimensión de “enseñar a ser persona”. Este un proyecto propone integrar todas las dimensiones de la persona, holísticamente, a partir del cultivo de la dimensión interior. Es una propuesta universal, experiencial, abierta, integradora y creativa. Este proyecto ha sido en el que posteriormente, se ha gestado el proyecto educativo “**En Ti**”, el cual cultiva la interioridad como aprendizaje de la percepción existencial en la que se

integra todo en todos desde la realidad que vive y experimenta el alumnado del siglo XXI. Se trabaja desde cuatro claves:

- Descubrir formas de escucha interior.
- Fomentar la capacidad de atender cada instante.
- Experimentar la realidad trascendente de abarca al ser humano
- Percibir la vida desde lo más profundo.

El proyecto se orienta la educación para la interioridad desde:

- El pensamiento Creativo.
- La expresión Simbólica.
- La conciencia Corporal.
- La armonización Emocional.
- El desarrollo Espiritual.

El proyecto está estructurado con una metodología tríadica: experimentar (sentir), descubrir (aprender) y expresar (plasmar).

Este proyecto se ha convertido en una apuesta de la Editorial Edelvives, que será objeto de análisis y comparación más exhaustiva, conjuntamente con el que la Editorial SM, “*Crecer y crecer*”, ha lanzado al mercado escolar.

Otra experiencia es el denominado Proyecto “*I*”, en los centros educativos pertenecientes a la Compañía de María, que actualmente se implanta en sus centros de Cangas, Vigo, Irún Valladolid, Santiago y Carranza, con la formación de los docentes, a cargo de Elena Andrés, especialista en el tema.

El **Proyecto Horeb de Educación de la Interioridad**, creado en el 2012, es una propuesta de la Asociación de Interioridad “*Horeb*”, se crea tras un período de formación que se inició en 1996, con un curso con la profesora Carmen Jalón, otros cursos con Elena Andrés, en Jornadas de Arte, Danza y Oración así como en la realización de *Talleres de Interioridad* con los jesuitas en la Cova (Manresa), convivencias, etc. El *Proyecto Horeb* se oferta a diversos centros educativos de diversas titularidades, entre los que podemos encontrar a los Marianistas, Escolapias, Jesuitinas, Hijas de la Caridad, Hermanas de la Caridad de Santa Ana, y los centros

pertenecientes a estas Congregaciones religiosas. Este proyecto tiene como finalidad ofrecer aquellos espacios y tiempos necesarios para poder acompañar el proceso que consiste en reconcentrarse para irradiar. La *educación de la interioridad e interiorización*, la orientan a través de las diferentes dimensiones de la persona: corporal, psíquico y espiritual. Ofrecen cursos de formación a docentes, durante todo el año, en los que cuentan con los profesionales ya citados.

Otra experiencia la encontramos en el Proyecto **“HARA”** de *Educación de la Interioridad*. Éste, se realiza principalmente en los centros de la red centros de *La Salle*. Trata de dar respuesta a la necesidad de integrar todas las dimensiones de la persona desde la búsqueda interior, es un plan educativo innovador para crecer en la vida interior, para colaborar al reto de dar sentido a la vida, con una educación que atiende a la interioridad, de manera que el alumnado pueda leer y comprender la realidad en la que viven y puedan estar abiertos a la trascendencia. A través de técnicas como la relajación, la respiración, las visualizaciones, la expresión corporal, musical y artística, el trabajo con la voz, los juegos y las dinámicas, etc.

El proyecto se realiza en una sesión mensual, en cada curso desde 1º de Educación Infantil a 4º de ESO. Las actividades se realizan en la reflexión de la mañana o en tutoría, y también en áreas como Religión, Educación Artística, Educación Física, Religión, Ética, Ciudadanía, etc.

Pretende desarrollar la competencia espiritual, es decir, de aprender a:

- o ser cada vez más reflexivos,
- o optar con criterios éticos,
- o leer la realidad desde un plano más allá de lo anecdótico,
- o ganar en dimensión simbólica,
- o ser capaces de integrar el silencio en nuestras vidas, de manera que podamos abrirnos a la alteridad y a la trascendencia.
- o cultivar una interioridad que nos mueva al compromiso.

El Proyecto de *Educación en la Interioridad: “ASÓMATE”*, está desarrollado por las Escuelas de las Hijas de María Auxiliadora (Salesianas), de la Inspectoría Nuestra Señora del Pilar (Zaragoza). Ofrece un itinerario desde Educación Infantil hasta la Secundaria. Cada curso escolar, participa de una serie de sesiones pastorales de interioridad. En ellas se proponen diferentes actividades, dinámicas, juegos, fantasía, reflexiones, momentos de relajación, danza... que favorecen el

descubrimiento de sí mismos, de los demás y les ayuda a aprender a trascender su realidad concreta. Las sesiones pastorales de interioridad, son un conjunto de acciones agrupadas estratégicamente en un tiempo concreto, a propuesta del docente en coordinación con el Equipo de Pastoral Educativa, que pretenden cultivar las dimensiones básicas de la persona: física, psicológica (racional y emocional), social y espiritual (sentido de la vida y trascendencia). Este proyecto bebe de distintas fuentes pastorales, así como del carisma propio.

El **Proyecto, TREVA** (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula). Es un proyecto diseñado y realizado por el doctor en Psicopedagogía y diplomado en Ciencias Religiosas, Luís López González, él es el encargado de realizar el proyecto, conjuntamente con un equipo de especialistas y profesionales en centros de toda España. Este proyecto TREVA, consiste en formar al profesorado interesado en el tema, para que sean ellos los que vivan en primera persona las diversas técnicas, y luego implanten las sesiones de meditación y relajación en las aulas.

Este proyecto está basado en nueve habilidades o recursos, que el doctor López analizó (entre más de cuarenta modelos) y que él considera que están presentes en diversos tipos de meditación, como son la postura, la respiración, voz y habla, la atención, la visualización, la relajación, la conciencia sensorial, la energía corporal y el movimiento.

La formación en este proyecto permite al docente aprender en primera persona el uso de estos recursos, para que luego los pueda manejar y adecuar a su aula, según considere, no sólo para calmar el estrés o la ansiedad que pueden provocar los estudios, sino para conectar el alumno con su ser interior”, explica el creador de TREVA.

Se aplica conjuntamente con otros recursos psicopedagógicos para desarrollar la inteligencia emocional, ya que está basado en las distintas inteligencias y considera clave su desarrollo y de forma muy especial la intrapersonal, la interpersonal.

El *Proyecto TREVA* actualmente se lleva a cabo en las *Escuelas Pías* de Cataluña, en diecinueve de sus centros, así como desde *Jesuitas Educación*, se ha hecho una apuesta clara por reivindicar la *pedagogía de la interioridad* en los proyectos educativos de sus centros académicos, así por ejemplo, Albert Sáez, coordinador de este proyecto, habla con conocimiento de causa, ya que durante años fue director de ESO y Bachillerato en la escuela San Estanislao de Kostka-Jesuitas Gracia, de

Barcelona, siendo formado en los talleres de Secundaria, que se realizan en la Cueva de Manresa, desde hace más de diez años.

Algunas de las actividades están basadas en la introspección, el *mindfulness* o atención plena, el silencio, y para trabajarlos se utilizan diversas técnicas como la meditación, la danza, la música o el yoga. Sáenz remarca que los talleres, aunque se inspiran en la espiritualidad ignaciana, no son confesionales. “No vinculamos la interioridad a la asignatura de Religión o a la pastoral, sino que debe formar parte del conjunto del proyecto educativo del centro, porque es una dimensión básica de la persona”. Una de las actividades que comenta un profesor de Bachillerato en la Escuela Pía de Granollers, es “*cinco minutos de silencio*”, que realiza con sus alumnos antes de un examen, bien sentados, hacen unas respiraciones, visualizan un paisaje ideal, que les relaje la mente, escuchan una música suave, enfocan la atención en sus emociones. Unos ejercicios sencillos pero les dan buen resultado, opina además que “estas pequeñas pausas de relajación ayudan a los jóvenes, que siempre tienen trabajo y van a un ritmo acelerado”. Conseguir que descubran su mundo interior es toda una proeza, que además, una vez puesto en práctica, les ayuda en el día a día, es una de las ventajas del proyecto, según opinan los docentes de este centro. “Al final de lo que se trata es de que la escuela ayude a los chicos y chicas a ser mejores personas, a ser felices, cada uno con sus habilidades y competencias –sentencia el creador de TREVA, en la entrevista realizada—. Cuando sean adultos descubrirán que no puede haber éxito social y profesional si hay fracaso interior”.

Otras actividades las encontramos en el Arzobispado de Valencia, en concreto en la Comisión de Enseñanza del Arzobispado de Valencia, la cual comenzó el curso 2013-2014, una formación docente en la que se introdujo el cómo Propuesta Didáctica, un documento en el que partían de la necesidad de elaborar materiales que trabajasen la inteligencia espiritual. Las propuestas que realizaba gira en torno a:

- a. Atender la interioridad para escuchar.
- b. Vivir desde la naturaleza.
- c. Despertar la sensibilidad.
- d. Descubrir la experiencia estética.
- e. Disfrutar la gratuidad.
- f. Encontrar la vida.
- g. Caminar las palabras.
- h. Acoger la Palabra.

El Departamento de Recursos Didácticos de la Comisión de Enseñanza del Arzobispado de Valencia, partía de dos definiciones básicas, por un lado la del profesor Francesc Torralba:

Inteligencia espiritual es aquella estructura interna del ser humano que faculta para tener aspiraciones profundas e íntimas, para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y dé sentido a la existencia. (Francesc Torralba, 2010). (Propuesta educativa para trabajar la competencia espiritual en Educación Infantil, p.2)

Y la Competencia espiritual desde el propio Departamento como:

La competencia espiritual como las habilidades, destrezas y actitudes que se deben adquirir para el desarrollo de la espiritualidad, integrando las distintas experiencias y aprendizajes que te capacitan para relacionarte con Dios y con los demás, amando, imitando y conociendo a Jesús para adquirir su forma concreta de ser y actuar a la luz del evangelio. (Propuesta educativa para trabajar la competencia espiritual en Educación Infantil, p.3)

Esta definición intenta proporcionar un horizonte hacia el que orientar nuestras acciones en el trabajo que realizamos en la clase de Religión. Propone una metodología activa basada en un enfoque “holístico-integral (toma en cuenta todas las dimensiones de la persona y su ubicación en el universo como un todo único), humanista (respeta la individualidad de cada niño, su propio camino de aprendizaje, sus elecciones, sus intereses, sus tiempos personales y ritmos), práctico (el proceso es activo y no pasivo) y sensorial (promueve el aprendizaje a través de todos los sentidos)”, así mismo teniendo en cuenta “la consigna: *learning by doing* (aprender haciendo)”. (Propuesta educativa para trabajar la competencia espiritual en Educación Infantil, p.3).

La propuesta consistió en nueve sesiones formativas que posteriormente fueron recogidas por el Departamento.

El **Proyecto Vedruna**, parte de la iniciativa de los Equipos de Pastoral Educativa de los centros de las provincias de Zaragoza, Castellón, Valencia, Alicante y Murcia en España, así como de las pertenecientes a la provincia canónica de Italia, de la Congregación de las Hermanas Carmelitas de la Caridad- Vedruna.

Impulsada por la Institución desde el 2005, es un conjunto de actividades recogidas en dossieres que el profesorado tiene como propuestas para el aula desde Educación Infantil a la Secundaria. Se dedica un tiempo no siempre definido, a criterio del docente que realiza las funciones de tutoría, con gran aceptación por el alumnado. Las fuentes son diversas, desde el *mindfulness* al uso de mándalas, pasando por la iniciación a los sacramentos cristianos, o por actividades de solidaridad.

El **Proyecto Gier o Educar para Ser**, es una propuesta de los centros pertenecientes a los Hermanos Maristas de la Provincia Compostela, desde el año 2014, para el desarrollo de la Espiritualidad en la Comunidad Educativa. Trabajan los tres agentes principales de la misma: el alumnado, los docentes y las familias.

Con el alumnado en las sesiones de tutoría, en el espacio de “buenos días” así como de una forma interdisciplinar en las áreas de Enseñanza Religiosa, Educación Física y Artística. Con el profesorado, en las sesiones formativas y de convivencia que dicha Provincia promueve, así como en las reuniones del claustro. Por último, con las familias, en los talleres programados a tal efecto, con la finalidad de hacerle partícipes y formadores en esta dimensión.

Sus fuentes básicas son el Evangelio y el carisma pedagógico y espiritual de Marcelino Champagnat, si bien también beben de las fuentes de autores como Enrique Martínez Lozano, Francesc Torralba, Tony Buzan, José Luis Pérez Álvarez, y documentos de FERE-CECA, entre otros. Algunos de sus objetivos más significativos son:

Promover el desarrollo en plenitud de las capacidades del alumnado. Creando ambientes escolares y extraescolares que favorezcan el crecimiento del ser, el desarrollo y maduración plena de las personas. Ayudar al desarrollo de capacidades y habilidades para la conexión con el mundo interior: escucha, silencio, contemplación, presencia, consciencia, oración... Proponer la apertura a uno mismo, a los demás, al mundo y a la transcendencia, para ayudar a vivir con sentido-vocación. Posibilitar la adquisición de una cultura religiosa básica, y ofrecer instrumentos de lectura, expresión y celebración de las experiencias humanas y religiosas. Ofrecer procesos coherentes de iniciación y crecimiento cristianos, así como una adecuada pedagogía de la oración, o cultivar la espiritualidad marista, con los rasgos propios de familia y sencillez, y la referencia a María y Marcelino Champagnat, entre otros.

Otras propuestas e iniciativas que ponen de relieve el movimiento que se está desarrollando del tema que nos ocupa son:

Los Cursos de Educación de la Interioridad (2009): Proyecto **DEBIR**: “Un proyecto educativo”, y “La educación de la interioridad en la escuela” en la Diócesis de Vitoria (Orduña), Delegación de Pastoral Juvenil con Elena Andrés, y que se oferta todos los años a los educadores del área de formación religiosa de la Diócesis. El Curso de Educación para la Interioridad I y II – Escuelas Católicas- Comunidad Valenciana, a cargo de Mario Piera Gomar, especialista en la materia, perteneciente a la institución salesiana.

El XXIX Curso de Pedagogía para educadores: “Educación de la interioridad: tras las huellas teresianas”, organizado por el Seminario de Pensamiento “Ángel González Álvarez” dirigido por D^a Lydia Jiménez, (Fundación Universitaria Española). Así como el IV Congreso Internacional Educación Católica para el siglo XXI. La educación para la “interioridad”. Aportación de la Compañía de Jesús y de la Orden del Carmelo a la educación.

Pero también existen múltiples actividades en esta línea en centros educativos, donde se empieza a despertar una cierta necesidad de educación para la “calma”, para la toma de conciencia, para el *mindfulness*...

2.8. Inventario de experiencias emergentes:

2.8.1. *Mindfulness*.

El concepto de *mindfulness* no es un término correspondiente al castellano, y dado que la traducción a la lengua castellana, “*de atención plena*”, no aborda todos los matices del concepto *mindfulness* como afirma Simón (2006), se considera este término como más amplio y adecuado, por lo que en todos los ámbitos se ha optado por él, así pues podemos definir el *mindfulness*, como una capacidad universal básica de la persona, que se fundamenta en la posibilidad que tenemos, todos, para poder ser conscientes de los contenidos de nuestra mente instante a instante. Por tanto es la práctica de la autoconciencia a través de la concentración mental.

En la actualidad no existe un significado hegemónico sobre el concepto, sino más bien variaciones de la significación de la plena conciencia. Según Miró (2006) y Simón

(2006) todas las personas practicamos el *mindfulness*, a pesar de no ser conscientes de ello, ya que todos estamos en contacto con la realidad del momento presente y tener conciencia de qué es lo que se hace, es la finalidad del *mindfulness*.

El científico español Vicente Simón (2006) entiende que el *mindfulness* es un estado simple y familiar que experimentamos cuando somos conscientes de lo que estamos haciendo y pensando. Para el monje budista Gunaratana (2012, p.181), llegar a un estado de *mindfulness* no es una tarea fácil, "porque requiere esfuerzo y energía".

El cultivo de la atención plena exige un esfuerzo muy suave y delicado, que consiste en recordarnos de continuo la necesidad de cobrar conciencia de todo lo que ocurre aquí y ahora. El único secreto radica en la perseverancia y la suavidad. El cultivo de la atención plena se cultiva regresando amablemente una y otra vez al estado de atención. (Gunaratana, 2012, p.181)

Podemos encontrar matices desde el ámbito científico anglosajón, en Siegel, Germer, & Olendzki (2009) y Siegel (2011), donde además de compartir el pensamiento budista (Gunaratana, 2012), añaden que el *mindfulness* va más allá de cómo entendemos el término en Occidente. Ya que de hecho llegar a un estado de *mindfulness* no es tan sencillo en tanto que requiere de al menos tres condiciones: el no-enjuiciamiento, la aceptación y la compasión. Veamos más a fondo los orígenes del *mindfulness*.

El *mindfulness* dista mucho de ser una técnica o función mental nueva, puesto que los primeros vestigios escritos se encuentran dentro de la milenaria psicología Budista (500 a.C.) (Siegel, Germer, & Olendzki, 2009). La palabra *mindfulness* es una traducción del término *sati* (*smṛti*) de la extinta lengua pali, idioma en que se escribieron originariamente los relatos y enseñanzas de Buda (Miró, 2006; Lutz, Dunne & Davidson, 2007; Siegel, 2011).

Siegel (2011), define el término *sati* (*smṛti*) como conciencia, atención y remembranza (evocación). A pesar de que los dos primeros términos se entienden de forma similar en las lenguas occidentales, el término referente a recordar o evocar se concibe de forma diferente: no se trata meramente de recordar acciones pretéritas, sino de acordarnos continuamente de ser conscientes y de prestar atención. A saber, el *mindfulness* es una actividad no-conceptual y no-lingüística que hace referencia a la función mental de centrar nuestra atención sobre un objeto (*caittāsika*) durante un periodo ilimitado de tiempo (Miró, 2006; Simón, 2006; Lutz, Dunne & Davidson, 2007).

Explica Kabat-Zinn (2012), que el *mindfulness* supone la esencia misma de la meditación budista, ya que cuando se refiere a la práctica del *mindfulness*, la mayoría de estudiosos del tema, suelen hacer referencia al tipo de meditación *vipassana* (*vipásyanā*), también conocida como “conocimiento intuitivo” o “visión cabal” (Simón, 2006).

En el marco budista de la meditación *vipassana* (*vipásyanā*), el *mindfulness* se concibe como una práctica accesible a todas las personas y que sirve para aliviar el sufrimiento innecesario de nuestro día a día, y mejorar la convivencia entre los iguales a través del dominio de las emociones negativas (ansiedad, ira, depresión...) (Miró, 2006). De todas maneras, en los contextos científicos se prefiere el término *mindfulness* vs. *Meditación*, por ser este último una palabra de uso popular y cuyo significado resulta vago por incluir técnicas muy dispares (Simón, 2006).

Desde una perspectiva científica hay un consenso al definir el *mindfulness* como una función mental que nos permite mantener el foco de nuestra atención en una experiencia inmediata del presente. Es decir, que el *mindfulness*, en tanto que se centra en el aquí y ahora (*hic et nunc*), requiere de una actitud receptiva. Hay que realizar un hueco entre el pasado y el futuro. Implica según aporta Miró a: "quedarse libre de preocupaciones y de anticipaciones. Requiere atención a lo que nos pasa y está pasando, para mirar y formular la intención de ver." (Miró, 2006, p. 41).

Por lo tanto, practicar el *mindfulness*, supone dos premisas que han de cumplirse para que haya *mindfulness* (Simón, 2006), por un lado que seamos conscientes de lo que está ocurriendo en el presente inmediato, a saber, en el aquí y en el ahora, y que seamos capaces de detectar cuáles son las vivencias emocionales de ese momento presente, es decir, cómo se viven esas experiencias.

Si bien existe disparidad en cuanto a las premisas, así lo podemos ver en esta comparativa con las características del *mindfulness* según diferentes autores.

AUTORES

CARACTERÍSTICAS	Shapiro, Schwartz, & Santerre (2005, p. 640)	Siegel, Germer & Olendzki (2009, p. 19)	Siegel (2011, p. 59)	Kabat-Zinn (2012, pp. 46-92)
Aceptación (acceptance)	Aceptación (acceptance)	Aceptación (acceptance)	Aceptación (acceptance)	Aceptación (acceptance)
Bondad (lovingkindness)	Compasión (compassion)	Compasión (compassion)	Compasión (compassion)	
No juzgar/ no enjuiciamiento (nonjudging)	No juzgar/ no enjuiciamiento (nonjudging)	No juzgar/ no enjuiciamiento (nonjudging)	No juzgar/ no enjuiciamiento (nonjudging)	No juzgar/ no enjuiciamiento (nonjudging)
No acción (nonstriving)				No acción (nonstriving)
Paciencia (patience)				Paciencia (patience)
Confianza (trust)				Confianza (trust)
Visión/ amplitud de miras (openness)				Visión/ amplitud de miras (openness)
Soltar/ dejarlo ir (letting go)				Soltar/ dejarlo ir (letting go)
Suavidad (gentleness)				
Generosidad (generosity)				Generosidad (generosity)
Empatía (empathy)				Empatía (empathy)
Gratitud (gratitude)				
				Simplicidad voluntaria
				Ser lo bastante fuertes para poder mostrarnos débiles

Fuente: Basado en: (Kabat-Zinn, 2012: 46-92; Shapiro, Schwartz, y Santerre, 2005: 640; Siegel, Germer, y Olendzki, 2009: 19; Siegel, 2011: 59) Recuperado de: <https://jesushernandezpsicologo.files.wordpress.com/2015/05/guc3ada-mindfulness.pdf>

Al *mindfulness* se llega mediante ejercicios introspectivos de meditación, siendo la tipo vipassana la más utilizada por la comunidad experta, según la mayoría de investigaciones y ensayos clínicos realizados. Aunque también puede ejercitarse

mediante una meditación informal y un retiro intensivo, tal como podemos encontrar en muchos sitios y web especializados en el tema, ya el *mindfulness* puede cultivarse

No obstante, Gunaratana nos advierte que el *mindfulness* no puede ejercitarse a la fuerza, sino que debemos trabajarla:

Tan solo cobrando conciencia de las cosas y dejándolas pasar, instalándonos en el presente y sintiéndonos cómodos con todo lo que podamos experimentar. Pero ello no implica que la atención plena suceda por sí sola, porque requiere esfuerzo y energía, aunque se trate de un tipo diferente de esfuerzo. El cultivo de la atención plena exige un esfuerzo {...} que consiste en recordarnos de continuo la necesidad de cobrar conciencia de todo lo que ocurre aquí y ahora. (Gunaratana, 2012, p.180-181).

Tanto Germer (2011, pp. 86-87) como Siegel (2011, pp.79-84), dedican parte de sus publicaciones de divulgación a citar aquellas actividades que no tienen nada qué ver con el *mindfulness*, así a modo de ejemplo entresacamos las más significativas:

- NO significa tener la mente en blanco o de vaciarla de pensamientos. Porque precisamente una de las características del *mindfulness* es que nos ayuda a ver con claridad nuestros pensamientos.
- No consiste en tratar de relajarse. Ser consciente de lo que acontece en nuestra vida está lejos de ser algo relajante, máxime si tenemos una situación complicada, ahora bien cuanto más conscientes somos de nosotros mismos, menos ansiedad, estrés, ira... sentimos. A mayor conciencia somos menos reactivos ante las situaciones negativas tal y como lo demuestran las investigaciones (Germer, 2011; Lutz, Dunne & Davidson, 2007; Shapiro, Schwartz & Santerre, 2005; Siegel, 2012).
- No es renunciar a nuestras emociones, sino de lo contrario. Mediante el *mindfulness* tomamos conciencia plena de todo lo que nos pasa. Nos convertimos, en definitiva, en seres más sensibles, entendiendo la sensibilidad como una fortaleza, puesto que abrazamos nuestras emociones, las comprendemos, las asumimos y las asimilamos. No se trata de buscar la beatitud. Sino de tomar conciencia de lo que nos pasa aquí y ahora: podremos sentir tanto emociones positivas como negativas. Cuando sintamos las buenas, nos tenemos que agarrar a ellas. Pero cuando las negativas aparezcan, no debemos huir de ellas, sino tomar conciencia de éstas para superarlas o que

nos afecten lo menos posible. Por lo tanto, no hay que decaer y sentir como un fracaso cuando las emociones menos agradables surjan.

- No es rehuir el dolor. A priori puede resultar chocante, e incluso puede llamar la atención que, precisamente el *mindfulness*, esté dentro de los manuales de *psicología positiva*. Pero precisamente, gracias a experimentar ése estar con las experiencias menos agradables, nuestra capacidad para soportarlas aumenta. Es decir, si en vez de escapar de las emociones negativas las afrontamos y las hacemos frente, nuestro sufrimiento disminuye.
- No tiene que ver con apartarnos de la vida. Se trata de experimentar con mayor viveza los altibajos de nuestro día a día, haciendo el esfuerzo de prestarles nuestra atención, permitiéndonos conectar con nuestro mundo interpersonal.
- No se trata de trascender la vida ordinaria, se trata de centrar nuestra atención en cada detalle, por triviales y mundanos que nos parezcan y también "tienen que ver con experimentarse a uno mismo más plenamente" (Germer, 2011, p.87).
- No es convertirnos a una nueva religión. Mediante las técnicas de meditación que realizamos para llegar al *mindfulness*, estamos adquiriendo un hábito secular más que integramos a nuestra vida de forma más consiente y plena.

Aunque el proceso mental del *mindfulness* sea complejo y no pueda darse *ipso facto*, se puede enseñar y aprender. Y como todo proceso educativo, requiere de práctica, paciencia y dedicación. Los beneficios del *mindfulness*, han sido estudiados a nivel neurobiológico y a nivel conductual, desde que se incluyese como terapia de psicoterapeutas en Occidente, así lo podemos ver en la obra de Shapiro, Schwartz, y Santerre (2005); Germer,(2011) o en Kabat- Zinn (2012), el *mindfulness* afecta a los niveles biofísico, psicológico, así como en las relaciones con los otros.

Algunos de estos beneficios son entre otros, la posibilidad de vivir con tranquilidad en un mundo en constante cambio, el "mundo mundo líquido" (Bauman, 2009), en continua transformación. Y es precisamente, gracias a la concentración que prestamos al aquí y ahora, al momento presente, que somos consciente que la imposibilidad de ganar siempre, de la vulnerabilidad y fragilidad, es decir, la aceptación de la realidad. Esto ayuda a concentrarnos en lo que de verdad importa. Gracias a la concentración y a la focalización que realizamos, nos organizamos y podemos jerarquizar nuestras

ideas (Siegel, 2011). Gracias a la práctica del *mindfulness* se activa el córtex pre frontal cerebral (Siegel, 2012), por lo que está demostrado que nuestro cerebro se ejercita y envejece más lentamente, así como se ha demostrado que quienes practican *mindfulness*, conservan una mejor memoria que los que no la practican (o no practican meditación), porque pierden menos materia gris.

La psicoterapia actual lo utiliza como tratamiento contra el estrés, ansiedad y depresión. Las investigaciones han demostrado que además de haber un cambio conductual se generan cambios en el cerebro que ayudan a mejorar y prevenir estas enfermedades (Miró, 2006; Simón, 2006; Lutz, Dunne & Davidson, 2007; Germer & Olendzki, 2009; Siegel, 2012). Además al bajar los niveles de ansiedad y de estrés, nos sentimos más relajados, ergo, nuestro cuerpo y musculatura también se relaja, por lo que se siente menos dolor, lo que ayuda a aliviar dolores óseo-musculares crónicos.

Gracias a la activación del córtex pre frontal izquierdo, nuestro cerebro se vuelve más activo, segregando más neuroconectores y bajando los niveles de cortisol que nuestro cerebro segrega en situaciones de estrés (Simón, 2006; Lutz, Dunne & Davidson, 2007; Siegel, 2011; Siegel, 2012), nuestro cuerpo mejora su capacidad inmunológica. (Lutz, Dunne & Davidson, 2007, 524). Así como también se mejora la capacidad para afrontar actividades y cometidos, debido entre otras cosas a la mejora de la capacidad para mantener la atención (Olendzki, 2009; Germer & Siegel, 2011; Kabat-Zinn, 2012; Siegel, 2012).

Además, mediante la práctica del *mindfulness* aprendemos a asumir nuestro propio dolor (físico y/o psicológico), por lo que nuestro nivel de sufrimiento desciende (Germer, 2011; Siegel, 2011 y 2012). Nos ayuda a potenciar nuestro desarrollo psicológico personal, nos ayuda a conocernos a nosotros mismos y a mejorar nuestro “ser” (Siegel, 2011; Germer, 2011; Kabat-Zinn, 2012). Y por último desatacar el desarrollo de las relaciones con los demás, lo que la inteligencia intrapersonal crece. (Lutz, Dunne & Davidson, 2007; Siegel, 2011).

Todo esto tiene unas implicaciones educativas, que ya hemos ido constatando tanto en la abundante producción bibliográfica, podemos destacar algunos de ellos como muestra, así *Atentos y tranquilo como una rana* (2013) de Eline Snel que incluye un CD con meditaciones guiadas para niños de 3 años en adelante; *Mindfulness para niños* (2015) de Paloma Sainz Vara De Rey, o *El niño Atento: Mindfulness para ayudar a tu hijo a ser más feliz, amable y compasivo* (2013) de Susan Kaiser; *La paz está en tu interior: Prácticas diarias de mindfulness. Saborear: Mindfulness para comer y vivir bien* (2015), de Thich Nhat Hanh; *Padres conscientes, hijos felices* (2014) de Jon

Kabat-Zinn; *Terapia cognitiva. Basada en el mindfulness para la depresión*, (2015) de Zindel V.; Segal J. Mark G. Williams; John D. Teasdale y Jon Kabat-Zinn; *Mindfulness en la práctica clínica*, de M^a Teresa Miró y Vicente Simón; *Prevención de caídas en conductas adictivas basada en Mindfulness*, de Sarah Bowen; Neha Chawla y Alan Marlatt. *Terapia cognitiva basada en Mindfulness para el cáncer. Guía práctica* de Trish Bartley, entre otros muchos en el mercado que crece día a día. Así como en experiencias en las aulas, de muchos centros en todo el mundo, tanto públicos, concertados o privados, que por cuestiones evidentes no vamos a reseñar, pues la lista sería interminable.

No solo ponen en relieve la importancia que el tema va adquiriendo en la sociedad, sino que es conocedora en diversos ámbitos de los beneficios ya señalados, además de la posibilidad de favorecer la actuación preventiva, de cara al futuro, ya que la sobreexposición informativa, la bulimia informativa, la velocidad y la aceleración, en un mundo hipermediatizado y líquido (Bauman, 2009; Innerarity, 2004) nos produce trastornos y enfermedades mentales, (Méndez, 2013), es el mundo educativo en que puede ayudar a mejorar y prevenir estos aspectos, educando las emociones .

La escuela debería educar a la infancia y juventud, desde el principio de su escolarización en emociones. De hecho, es posible incluir a las emociones dentro del currículo como materia transversal, tal y como propone la obra de Hyland (2011), así el alumnado, gracias a la práctica de la *meditación* para llegar al *mindfulness* puedan: Aprender a percibir, conocer y discriminar las emociones propias y las de los demás. Facilitar el pensamiento mediante el conocimiento y uso de las emociones. Comprender el significado de las mismas, y gestionarlas. Además, el *mindfulness* puede utilizarse como tratamiento psicopedagógico para enseñar a que los menores con problemas emocionales como el *bullying* escolar, el maltrato, o simplemente sea un apoyo en la gestión y resolución de conflictos, posibilitando que los niveles de ira, ansiedad, o de sufrimiento disminuyan, lo que sin duda, favorecerá una vida más equilibrada y saludable, también en la escuela.

Algunos ejemplos de actividades para practicar el *mindfulness* las que podemos encontrar en autores como el médico, psiquiatra y catedrático en psicobiología español Vicente Simón, con obras como: *“Aprender a practicar mindfulness”*, *“Iniciación al mindfulness”* y *“Vivir con plena atención”*; o el doctor en filosofía, el budista Henepola Gunaratana, quien en su publicación, en concreto, *El libro del mindfulness* (2012), el quinto capítulo: *Aprende a meditar*, nos da pistas para realizar distintas acciones que van desde la postura, la respiración como “objeto

mental” en la que centrar nuestra atención, la visualización, el silencio, el vivir el momento, el aquí y ahora ...nos introduce en la meditación.

Otros ejercicios que ayudan, son el *observar las emociones* a lo largo del día. Este ejercicio introspectivo ayudará a analizar las emociones que vamos sintiendo a lo largo del día como medio para combatir los pensamientos negativos., ver los acontecimientos desencadenantes y la emoción /es surgidas (alegría, tristeza, miedo, preocupación, ira, indignación, vergüenza, culpa...) (Siegel, 2011, p. 206). Otras son poner consciencia en lo que hacemos, caminar, comer, limpiarnos los dientes...cualquier actividad cotidiana puede ser un medio para conseguir un estado de consciencia que favorece el *mindfulness*.

También los adultos pueden aprender y practicarlo, así los objetivos propuestos por Hyland (2011) para el curriculum de la educación formal, y las sugerencias que se realizan para los menores son totalmente extrapolables a la vida adulta. Su práctica nos ayudará a tener una vida más plena, feliz, sana, con menos dolores y nos ayudará a ser más fuerte ante la adversidad.

De todas formas, en tanto que hay un claro déficit en este ámbito en el currículo de la educación formal, los padres y educadores podrán incidir en la salud psicofísica de los hijos, del alumnado y de nosotros mismos, de forma que el clima familiar, escolar y laboral pueda mejor. "Vivir con conciencia requiere de una adecuada capacidad para leer los propios estados internos, así como los de los otros, nuestra pareja y nuestros hijos." (Santamaría, Cebolla, Rodríguez, y Miró, 2006, p. 157).

Algunas propuestas son las denominadas *Ejercicios para una parentalidad* que consisten en la práctica consciente del *mindfulness* observando a los hijos. Así algunos de los expertos nacionales como Santamaría, Cebolla, Rodríguez, y Miró, aconsejan lo siguiente: imaginar el mundo desde el punto de vista de los hijos. Ponerse en el punto de vista de ellos, estar atentos a las expectativas, reconocerlas, y teniendo en cuenta las necesidades de los hijos, por encima de las propias. Practicas la presencia silenciosa y la escucha atenta. Intentar aprende a vivir las tensiones sin perder el propio equilibrio. Saber pedir disculpas cuando se haya traicionado su confianza; poner límites firmes desde el conocimiento y el discernimiento y no desde el miedo o el deseo de control y por último, trabaja continuamente en la meditación y en el propio autoconocimiento a fin de poder dar a los hijos, lo mejor que tenemos: uno mismo. Santamaría, (Cebolla, Rodríguez, y Miró, 2006, p.165).

Algunas de las actividades formativas que se realizan en España podemos resaltar las de *Mindfulness: Teoría y práctica*, *el Mindfulness y regulación emocional*, una formación teórico/práctica en inteligencia emocional a través del desarrollo de la atención plena. Integrando la práctica milenaria de la meditación en situaciones emocionales para su correcto afrontamiento. O *Transformación de las emociones a través de mindfulness*, la finalidad del curso es enseñar a practicar la meditación mindfulness de manera que nos pueda ayudar en los procesos de transformación emocional, aliviando el sufrimiento y abriendo la puerta a la comprensión y a la creatividad. También cursos como: *Mindfulness para terapeutas. La práctica*, para especialista en el campo de la psicología. *Mindfulness y Auto-Compasión (M.S.C.)*

Según el programa de entrenamiento de C. K. Germer y K. Neff: Mindful Self-Compassion (MSC), dirigido a profesionales de la educación y de la salud. Todos a cargo de Vicente Simón en diversas ciudades como Teruel, Valencia, Barcelona, entre otras.

2.8.2. *Aulas Felices.*

El programa *Aulas Felices* fue creado en 2010, como una iniciativa educativa que pretende difundir y desarrollar entre el profesorado las aportaciones actuales de la denominada psicología positiva, una corriente todavía no, es del todo bien conocida en España, debido a su nueva trayectoria y con extraordinarias posibilidades para renovar la práctica educativa desde unos sólidos fundamentos científicos. Tanto en nuestro país como a nivel internacional, hay una carencia notable de publicaciones útiles para aplicar las contribuciones de esta disciplina con el alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

En mayo de 2009 un equipo de docentes y asesores del Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza de Zaragoza (<http://www.cprlanuza.org/>), deciden comenzar el diseño de este programa educativo basado en la psicología positiva. Así nació el *Equipo SATI*. Este Equipo publica en Internet, en octubre de 2010 el libro "*Aulas Felices, Psicología Positiva aplicada a la Educación*", y los anexos que recogen todo el trabajo realizado. Dicho trabajo es de acceso libre y gratuito en: <http://catedu.es/psicologiapositiva/>, ya que el propósito del Equipo SATI es facilitar la máxima divulgación de estos recursos y el conocimiento y puesta en práctica del programa.

Los autores son: Ricardo Arguís Rey (Coordinador. Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica. Licenciado en Psicología y doctor en Pedagogía. Director del Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza, de Zaragoza), Ana Pilar Bolsas Valero (Maestra especialista en Educación Infantil. Tutora en un CP de Zaragoza), Silvia Hernández Paniello (Maestra especialista en Educación Infantil. Licenciada en Pedagogía. Asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza, de Zaragoza), y M^a del Mar Salvador Monge (Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Licenciada en Psicología. Profesora en un CP de Zaragoza), así como el propio Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanuza, de Zaragoza.

Uno de los propósitos de la psicología positiva consiste en sentar las bases de una buena ciencia de la felicidad, de ahí que sus aportaciones puedan favorecer el objetivo esencial de todo docente: capacitar a la infancia y jóvenes, para desplegar al máximo sus aspectos positivos en concreto las fortalezas personales y potenciar su bienestar presente y futuro.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) otorgó un énfasis especial al desarrollo de las competencias básicas. El programa *Aulas Felices*, trabajaba en las aulas mediante diversas propuestas las propuestas que fomentan el desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia de autonomía e iniciativa personal.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia para aprender a aprender.

El resto de las competencias se corresponden con áreas del currículo, pero también se pueden desarrollar con propuestas concretas, a través del tratamiento global de todas ellas.

Mostramos en el siguiente cuadro las características que definen el programa *Aulas Felices*.

Gráfico 6: Resumen características del *Programa Aulas Felices*.

CARACTERÍSTICAS QUE DEFINEN EL PROGRAMA AULAS FELICES				
Objetivos	Componentes	Elementos del currículo	Niveles de intervención	Alumnado al que se dirige
Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado.	La atención plena. La educación de las 24 fortalezas personales (Peterson y Seligman, 2004):	Competencias básicas: Autonomía e iniciativa personal;	Las aulas. Los equipos de ciclo o departamentos.	Educación Infantil, Primaria
Promover la felicidad de alumnos, profesores y familias.	Propuestas globales. Propuestas específicas. Planes personalizados. Trabajo conjunto entre familias y centros educativos.	Social y ciudadana; Aprender a aprender. Acción tutorial. Educación en valores.	El centro educativo. La comunidad educativa.	Secundaria

Fuente: (2010). *Aulas Felices*. Recuperado de: <http://educaposit.blogspot.com.es/> .

La psicología positiva apareció en Estados Unidos a finales de los años noventa del pasado siglo XX, como un movimiento renovador dentro de la psicología general. Puede definirse como el *estudio científico del funcionamiento humano óptimo*. Ya que tradicionalmente la psicología había estado muy centrada en los aspectos negativos y en su tratamiento, y no había incidido de un modo tan sistemático y profundo en cómo potenciar aquello que hay de bueno en las personas, de modo que no sólo puedan superar sus problemas, sino también potenciar sus fortalezas para obtener el máximo bienestar en sus vidas. Como sabemos la psicología positiva se define a menudo como una ciencia de la felicidad. En la actualidad, esta nueva corriente ha configurado un amplio movimiento a nivel internacional, liderado por prestigiosos investigadores de todo el mundo y caracterizado por un riguroso enfoque científico, que está promoviendo la investigación y su aplicación en importantes áreas (Vázquez y Hervás, 2008):

- La salud y el bienestar.
- La psicoterapia.
- La educación.
- La promoción de organizaciones sociales e instituciones positivas, entre otras.

Algunos campos concretos de estudio en los que la psicología positiva se está centrando sus esfuerzos son:

- Las emociones positivas.
- La inteligencia emocional y social.
- El optimismo y el humor.
- La felicidad y el bienestar.
- La capacidad de fluir (*flow*).
- La resiliencia y el crecimiento postraumático.
- El estudio de los rasgos de la personalidad (fortalezas personales).
- La creatividad, entre otros.

La psicología positiva puede ofrecer, muchas las posibilidades en el ámbito educativo si bien, dada su breve trayectoria, existen en este terreno muchos campos aún sin explorar y pendientes de recibir aportaciones y sus consiguientes beneficios de las aportaciones de esta disciplina novedosa. A lo largo de los últimos años, se han desarrollado diversas experiencias de su aplicación en el mundo educativo, entre las que podemos señalar las siguientes:

- ∞ El programa de intervención dirigido al alumnado de Secundaria del *Instituto Strath Haven*, de Philadelphia (EEUU), iniciado en 2002 e impulsado por Martin Seligman y su equipo de colaboradores de la Universidad de Pennsylvania.
- ∞ Las experiencias llevadas a cabo en la *Geelong Grammar School*, de Australia, promovidas también desde 2009 por el equipo de Seligman.
- ∞ El programa *Celebrating Strengths*, desarrollado en diversos centros educativos del Reino Unido (Fox Eades, 2008), así como el programa *Strengths Gym* (Proctor y Fox Eades, 2009).
- ∞ El *Affinities Program o Strong Planet*, promovido desde Estados Unidos por Jennifer Fox (2008).
- ∞ Diversas experiencias muy recientes presentadas en el *Primer Congreso Internacional sobre Psicología Positiva*, celebrado en Philadelphia en junio

de 2009 y organizado por la *International Positive Psychology Association* (IPPA). En este encuentro, entre otros muchos temas, se expusieron experiencias educativas llevadas a cabo en diferentes países (Australia, Canadá, Estados Unidos, Reino Unido,...) que están aplicando los principios de la psicología positiva, dando lugar a una disciplina emergente: la **educación positiva**.

La psicología positiva, al basarse en el fomento y desarrollo de los aspectos positivos de la persona, puede contribuir notablemente en una educación integral, holística del alumnado, permitiendo equilibrar la adquisición de conocimientos con el cultivo de destrezas y actitudes que le ayuden en su desarrollo personal y social, y potenciando su bienestar presente y futuro. Nos parece importante destacar que se trata de un programa con visión integradora y adaptado a la realidad del sistema educativo actual en España, ya que se dirige al desarrollo de las competencias básicas, tal como ya hemos comentado, el *programa Aulas Felices* aborda tres de ellas (autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana, y competencia para aprender a aprender) y, a la vez, puede integrarse perfectamente dentro del trabajo educativo que vienen realizando los centros educativos sobre la acción tutorial y la educación en valores, entre otras áreas presente en el currículo.

Dentro de las áreas de trabajo impulsadas desde la psicología positiva hay dos temas de intervención e investigación que constituyen los dos ejes fundamentales del programa, por un lado el *mindfulness* o la atención plena, y por otro el de la educación de las fortalezas personales. Veamos detenidamente ambos ejes.

La Atención Plena o *Mindfulness*

El programa *Aulas Felices* entiende por atención plena una actitud permanente de consciencia y calma que nos permite vivir íntegramente en el momento presente. Desde hace varias décadas, la atención plena o *mindfulness* (como se conoce en los países anglófonos, constituye un campo de especial interés dentro de la psicología y de la educación. En la actualidad, existe una gran diversidad de técnicas encaminadas a desarrollar la atención plena, cuyas raíces se remontan a antiguas tradiciones orientales (principalmente, dentro de la filosofía budista), y que han sido retomadas, investigadas y promovidas en años recientes desde la psicología moderna, entre otros ámbitos, como el educativo, el empresario, etc.

La atención plena está siendo aplicada por psicólogos, médicos y educadores, etc., en diversos países y en múltiples contextos profesionales. Sus beneficios están siendo respaldados por un creciente número de investigaciones, así podemos resaltar los de Kabat-Zinn, 1990 y 2005; Brown y Ryan, 2003; Vallejo, 2006; Simón, 2007; Cebolla y Miró, 2008; Lavilla, Molina y López, 2008; Lyubomirsky, 2008, entre otros. Especialmente, llaman la atención diversos estudios que sugieren cambios positivos incluso a nivel neurobiológico: según las revisiones efectuadas por el valenciano Vicente Simón (2007), parece que la práctica de la atención plena permite activar y fortalecer diversas regiones cerebrales, especialmente la corteza pre frontal, responsable de la integración de la conducta humana, provocando cambios morfológicos duraderos tanto en la corteza cerebral como en los hábitos mentales de las personas. Aunque las investigaciones y estudios, en este sentido son todavía incipientes y se requieren más evidencias en esta línea, parece que los hallazgos actuales son muy prometedores.

Subrayar que la atención plena o *mindfulness*, no se limita a un mero uso de técnicas de relajación y concentración, sino que va más allá. Se trata de una actitud vital, una filosofía de vida que permite vivir de un modo más profundo cada momento, para controlar mejor nuestras vidas y disfrutar más de ellas, una forma de vivir en el presente,

La aplicación de la atención plena en el ámbito educativo pretende potenciar en el alumnado y profesorado que lo practica, actitudes de consciencia y calma, de modo frecuente, con el objeto de desenmascarar automatismos, promover el desarrollo integral de la persona, así como el bienestar personal y colectivo.

De las investigaciones y estudios citados con anterioridad se desprende que la práctica de la atención plena produce efectos beneficiosos como son: el aumento de la concentración, lograr un mejor control de pensamientos, emociones y conductas, reduciendo los automatismos. Disfrutar más del momento presente, viviendo en el "aquí y ahora". Algunos efectos físicos saludables como la relajación, la mejora de la respiración, la regulación de la presión arterial, o la potenciación del sistema inmunitario, así como cambios positivos a nivel neurobiológicos, entre otros.

Existen diversas técnicas para entrenar al alumnado en la atención plena e ir consiguiendo que poco a poco interiorice esta actitud vital cuya descripción más detallada puede encontrarse en el programa Aulas Felices algunas de ellas son:

- ∞ Meditación basada en la respiración y meditación caminando (*kin-hin*).
- ∞ La técnica de la exploración del cuerpo (*body scan*).

- ∞ Ejercicios basados en el yoga y el taichí.
- ∞ Aplicaciones de la atención plena en la vida cotidiana como:
 - Saborear con calma un alimento.
 - Disfrutar de una música o una imagen, o la combinación de ambas cosas.
 - Seleccionar tareas cotidianas y realizarlas con plena consciencia.
 - Llevar a cabo un día de plena consciencia.
 - Incorporar pausas de atención plena en la vida diaria.
 - Traer al presente el placer del pasado y del futuro.

Durante la jornada escolar existen muchos momentos adecuados para trabajar la atención plena, así a modo de ejemplo algunos son: el comienzo de la jornada escolar o al inicio de una sesión de clase en concreto. En la transición de una actividad a otra que requiera más concentración. Ante momentos de alboroto en el aula o de ruptura del clima de trabajo concentrado. Al entrar al aula tras una actividad más dinámica y movida como la vuelta del recreo, tras la clase de Educación Física o Música, etc., en épocas de exámenes o momentos de trabajo intelectual intenso, tanto en clase como en casa, o como paso previo para abordar un conflicto surgido en el aula o entre algunos alumnos, entre otras.

El segundo eje formativo de las *Aulas Felices* es *la educación de las fortalezas personales*. Los estudios y la investigación sobre los rasgos positivos de la personalidad, dentro de la psicología positiva, ha dado lugar a una elaborada teoría en torno a las llamadas *fortalezas personales*, de Seligman, 2002; Peterson y Seligman, 2004. Desde los comienzos de la andadura de esta disciplina, un equipo de investigación liderado por Martin Seligman y Christopher Peterson ha trabajado en la elaboración y validación de un modelo descriptivo de la personalidad basado en las fortalezas personales, entendidas como rasgos positivos universales, comunes en la mayoría de las sociedades y culturas, medibles y educables. Este modelo puede integrarse perfectamente dentro de lo que en nuestro sistema educativo actual, denominamos como competencia básica de autonomía e iniciativa personal, competencia social y ciudadana y competencia para aprender a aprender. Así, de hecho, las veinticuatro fortalezas personales que integran el modelo encajan perfectamente en dichas competencias básicas y pueden considerarse como un desglose operativo de ellas, y que tienen el aval de una excelente fundamentación en una sólida línea de investigación tal como la que venimos definiendo.

Tras largos años de estudio e investigación, el equipo liderado por Peterson y Seligman ha identificado las denominadas **24 fortalezas personales**, que se agrupan en torno a **seis virtudes generales**, cada una de ellas, constituye un compuesto de fortalezas agrupadas en función de su familiaridad o relación mutua. Como las virtudes son muy generales y abstractas se han concretado a través de una serie de fortalezas personales que pueden definirse como *estilos moralmente valorables de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud*.

A diferencia de otros modelos de fortalezas existentes en la actualidad, el que proponen Peterson y Solimán (2004), cuenta con una base conceptual muy consistente, un carácter transcultural y un amplio y creciente apoyo empírico. Además, las fortalezas están claramente definidas, son medibles y se pueden educar. Otra de las ventajas de estas fortalezas personales consiste en que tienen una relación muy directa con las tres competencias básicas más transversales de nuestro actual sistema educativo.

Veamos de forma resumida la relación existente entre las fortalezas de Peterson y Seligman (2004) y las competencias básicas propuestas en nuestro actual sistema educativo.

El Equipo propone que el trabajo en las aulas debe estar impregnado de modo permanente por una filosofía educativa caracterizada por los siguientes elementos como propuesta global metodológica:

1. La actitud del profesorado. El papel de los adultos como modelo y como espejo es una de las principales claves en la educación. Padres y profesores son un modelo, un adulto significativo, esto es, un referente a imitar para los niños y jóvenes, pero también somos como un espejo para ellos, ya que a través de nuestros comentarios y nuestras reacciones les devolvemos información acerca de la imagen que tenemos de ellos, algo que afecta muy especialmente a su autoestima y auto concepto. Por tanto, debemos ofrecer al alumnado modelos positivos, tratando de mostrar una actitud positiva y de optimismo en la vida y ante las circunstancias diarias que tienen lugar en las aulas. Además, procuraremos mantener unas expectativas positivas hacia el alumnado y sobre lo que esperamos de ellos, utilizando un lenguaje cargado de mensajes positivos y procurando ser nosotros mismos un buen modelo de fortalezas personales.

2. Crear condiciones de aprendizaje que permitan “fluir”. Tal como propuso Csikszentmihalyi (1990), del que ya hemos hablado con anterioridad, y que ofrece un excelente punto de partida para gran cantidad de actividades educativas. Cuantas más situaciones gratificantes y motivadoras podamos llevar a cabo en el aula, más contribuiremos a generar estados de flujo que permitan al alumnado aprender y, al mismo tiempo, incrementar su bienestar.

3. Una educación en la que prime más la calidad que la cantidad. Nos hacemos eco del movimiento conocido como “*educación lenta*” (Domènech, 2009), basado en la premisa de que “menos es más en educación”, es decir, son necesarios menos aprendizajes de los que creemos, pero trabajados con mayor profundidad. Ello implica que los docentes deberemos repensar el uso del tiempo en las aulas, seleccionando mejor los contenidos y las actividades, cuestionando los currículos sobrecargados, así como incluir otros aspectos “no académicos” que son fundamentales para la educación, como el desarrollo personal y social, las emociones positivas, el bienestar, aprender a aprender, etc....

4. Potenciar nuevos modelos organizativos y metodológicos en las aulas. Trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo y de servicio, socio-constructivismo, trabajo por tareas,... Para lograr una escuela que fomente la felicidad y, al mismo tiempo, proporcione al alumnado unos aprendizajes de calidad, para ello es necesario procurar unas condiciones organizativas y metodológicas adecuadas. Dentro de todos los aspectos de la organización y gestión escolar podremos considerar, y hacer hincapié muy especialmente en los relativos a las metodologías didácticas, es decir, cómo enseñamos y mediante qué estrategias. Se apuesta por el pluralismo metodológico; si bien creemos que dependiendo de lo que vayamos a enseñar es necesario optar por unas u otras formas de enseñanza. En las aulas deben coexistir diversas metodologías ya que ninguna tiene o debe tener la supremacía. Hay que superar la rigidez metodológica de la educación tradicional basada casi exclusivamente en el libro de texto y en modos predominantemente transitivos de enseñanza.

Gráfico 7: Resumen Fortalezas y Competencias del *Programa Aulas Felices*.

SÍNTESIS DE LA RELACIÓN GLOBAL QUE EXISTE ENTRE FORTALEZAS Y COMPETENCIAS			
Competencias	Autonomía e iniciativa personal	Social y ciudadana	Aprender a aprender
Fortalezas personales	Creatividad. Curiosidad.		
	Apertura mental.	Perspectiva.	
	Amor por el aprendizaje.	Integridad.	Creatividad.
	Valentía. Autocontrol.	Amor.	Curiosidad.
	Perseverancia.	Amabilidad.	Apertura mental.
	Vitalidad.	Inteligencia social.	Amor por el aprendizaje.
	Modestia.	Ciudadanía.	Perspectiva.
	Prudencia.	Sentido de la justicia.	Perseverancia.
	Apreciación de la belleza.	Liderazgo.	Ciudadanía.
	Esperanza.	Perdonar	Autocontrol
	Sentido del humor.	Gratitud.	
	Espiritualidad.		

Fuente: (2010). *Aulas Felices*. Recuperado de: <http://educaposit.blogspot.com.es/>

5. La aplicación de diversos programas educativos ya existentes, junto a la utilización del programa *Aulas Felices*, es posible integrar en nuestra práctica educativa otros muchos recursos didácticos ya existentes que permitirán profundizar en el desarrollo de diversas fortalezas personales, como por ejemplo: programas de filosofía para niños, de desarrollo de la inteligencia emocional, de habilidades sociales, de convivencia, entre otras.

Las propuestas específicas que el Equipo plantea, son más de doscientas actividades dirigidas a trabajar en las aulas las *veinticuatro fortalezas personales*. Están pensadas para poder ser aplicadas por todo el profesorado, tanto tutores como especialistas de las diversas áreas. Para ello, se han incluido gran cantidad de orientaciones y actividades que pueden trabajarse dentro del horario de asignaturas concretas o bien en sesiones de tutoría. Se ha procurado ofrecer una gran variedad de dinámicas relacionadas con diversas áreas del currículo, así como sugerencias para que los profesores de otras materias puedan realizar adaptaciones o crear sus propias actividades dirigidas a la asignatura que imparten

Las fortalezas personales tienen una triple vertiente: Cognitiva, emocional y conductual. Por tanto, las actividades a realizar no pueden quedarse en una simple reflexión, sino vincularse con los sentimientos del alumnado y, además, realizar acciones que las pongan en juego. De acuerdo con la filosofía de las competencias básicas el elemento central de nuestro actual sistema educativo, *ser competente* en algo implica saber aplicar los aprendizajes en la vida real. De acuerdo con todo esto, se ha procurado que las actividades del programa *Aulas Felices* conjuguen aprendizajes cognitivos, emocionales y conductuales, y que se puedan aplicar en situaciones simuladas o reales, de modo que los alumnos alcancen las competencias necesarias para su desarrollo personal y social en su vida cotidiana y que sean más felices, no lo olvidemos.

El Equipo diseña como estrategia complementaria lo que denominan “planes personalizados”. Ya que las actividades colectivas dirigidas a todo el alumnado son importantes, pero no siempre son suficientes, dado que cada alumno tiene unas características diferentes y unos perfiles concretos de fortalezas personales, es necesario introducir otras acciones diversas que permitan personalizar la educación en estos ámbitos, para que cada alumno pueda desarrollar más adecuadamente aquello que necesita. Para ello se han diseñado dos posibles vías que van a permitir

individualizar la educación de las fortalezas personales en el alumnado. En general, estas propuestas están pensadas para los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria y de Educación Secundaria, aunque es posible que algunas de ellas puedan adaptarse para ser trabajadas con alumnos más jóvenes. Estas vías son:

1. Potenciar las fortalezas características, pero también las más débiles, es decir usar las fortalezas características de un modo diferente. Partiendo de las fortalezas más destacadas de cada alumno (que previamente habrán sido medidas a través del *cuestionario VIA*, disponible en Internet. Donde cada uno puede escoger una o varias de ellas y utilizarlas de un modo nuevo, de modo cotidiano, durante un periodo de tiempo determinado. Así mismo, potenciar las fortalezas más débiles. En este caso, cada alumno selecciona una o varias de sus fortalezas menos características y elabora un plan de acciones para intentar desarrollarlas a lo largo de un tiempo.
2. El cuaderno de tutoría con una sección de propósitos, es decir, para la realización de muchas de las actividades del programa una herramienta consiste en que cada alumno disponga de un *cuaderno de tutoría*, en el que toma nota de aquellos aspectos que considere convenientes y que estén relacionados con la práctica de los ejercicios que se vayan realizando a lo largo del curso en el ámbito de la acción tutorial. Dentro de este cuaderno es interesante que se establezca una sección de propósitos donde el alumnado refleje sus planes personales de acción encaminados a ejercitar unas determinadas fortalezas a lo largo de un tiempo determinado, tanto en la escuela como fuera de ella. Y que es comentado y guiado conjuntamente con el docente que realiza la acción tutorial.

Otro pilar fundamental del programa es el trabajo conjunto entre familias y centros educativos. La colaboración entre el centro educativo y las familias del alumnado juega un papel esencial, como bien sabemos si de verdad queremos llevar a cabo una labor conjunta para potenciar aprendizajes y felicidad en nuestros hijos y alumnos.

Se concreta con las familias los elementos que constituyen la educación de sus hijos. En este sentido, conviene recordar a los padres que, junto con el trabajo en torno a los aprendizajes de las diferentes áreas, se pretende, además, potenciar el desarrollo personal y social del alumnado, y todo ello orientado hacia un objetivo: promover el

bienestar y la felicidad del alumnado, el profesorado y las familias. Los aprendizajes y la acción tutorial son dos elementos a trabajar por igual, con el mismo rango de importancia. Los cauces para promover esta colaboración son muy diversos, así se realizan reuniones individuales de tutoría y colectivas para explicar lo que se está trabajando con el alumnado, existe una Escuelas de Padres. Así como se realizan actividades de Cafés-Tertulia centrados en aspectos concretos del programa, la presencia de colaboración puntual de las familias en actividades de aula y entre otras actividades que involucren a los Consejos Escolares y a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, (AMPAS).

El *Equipo SATI* se halla actualmente inmerso en la tarea de divulgación y análisis de los primeros resultados. Para ello se están llevando a cabo las siguientes actividades:

- ∞ Divulgación del programa a través de Internet y de reseñas en revistas profesionales. La web es el motor fundamental de su difusión, habiendo recibido más de 6.000 visitas en los dos meses posteriores a su apertura (finales de octubre de 2010) y sigue creciendo. Complementariamente, se ha hecho una labor de divulgación a través de correos electrónicos dirigidos a profesionales de la educación que pueden estar interesados en el programa a nivel internacional: CPR, universidades, asociaciones, organizaciones no gubernamentales,... Asimismo, se está realizando una difusión del programa mediante artículos publicados en diversas revistas profesionales, contribuyendo así a que los docentes interesados puedan conocer esta experiencia.
- ∞ Se imparten Cursos de formación dirigidos al profesorado, ya que deber ser formado en sus bases teóricas y en las estrategias adecuadas para su aplicación en las aulas. Para ello, llevan a cabo cursos de formación dirigidos al docente en ejercicio de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Desde el curso 2010-2011, se iniciaron experiencias de formación del profesorado en el Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanza, de Zaragoza, así como en el Centro de Apoyo al Profesorado, de Pamplona (Navarra), y están ampliando el número de actividades y actuaciones en toda la geografía española.
- ∞ Presentaciones generales del programa al público interesado, en especial dirigidas al profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, así como a docentes y alumnos de las facultades de Educación y Psicología, respectivamente. El objetivo es informar acerca de la existencia del

programa Aulas Felices, a todas las personas potencialmente interesadas dentro del ámbito educativo y promover su aplicación en las aulas con los alumnos.

∞ Promoción y apoyo de experiencias de aplicación del programa en diversos centros educativos. El sistema de formación llevado a cabo es el conocido como “modelo de entrenamiento” y consta de cuatro fases:

1. **Formación:** mediante la asistencia a sesiones presenciales impartidas en el CPR en las que se exponen los fundamentos del programa y sus posibilidades de aplicación con el alumnado.
2. **Aplicación del programa en las aulas:** uno de los compromisos que el profesorado adquiere al inscribirse en el curso es que, al término de la fase de formación, deberá seleccionar uno o varios aspectos del programa *Aulas Felices* y llevar a cabo una intervención en el aula con el grupo de alumnos. En la mitad de esta fase los profesores asisten a una sesión conjunta de puesta en común de dificultades y resolución de dudas en la que pueden compartir con los organizadores del curso y con el resto de participantes las posibles dificultades que están encontrando para llevar a la práctica su experiencia. Al final de este periodo de aplicación se redacta un breve informe sobre la práctica.
3. **Exposición del trabajo realizado:** una vez finalizada la fase anterior, el profesorado vuelve al CPR donde tienen lugar dos sesiones de presentación de sus experiencias delante del resto de compañeros del curso. Esta etapa es sumamente enriquecedora ya que las experiencias expuestas aportan nuevas ideas y promueven nuevos usos del programa.
4. **Asesoramiento:** en la última sesión de presentación de experiencias se ofrece a los participantes la posibilidad de continuar aplicando el programa *Aulas Felices* en las aulas, contando con el asesoramiento de los responsables del curso en el CPR. La labor de los asesores del CPR consiste en realizar un seguimiento de las experiencias que los participantes, voluntariamente, deseen llevar a cabo en sus centros educativos. Así, asesores y docentes pueden analizar conjuntamente las experiencias de aplicación del programa y así incentivar y estimular

las buenas prácticas, detectar dificultades, aportar posibles soluciones, sugerir nuevos modos de utilización del programa, etc.

Los resultados y la experiencia están demostrando que este modelo de formación resulta sumamente útil ya que permite que los contenidos abordados no se queden en meros conocimientos teóricos, sino que puedan ser aplicados en la práctica educativa, donde se puede valorar su utilidad, estimulando al profesorado para que siga aplicándolos en el futuro.

En el ámbito de la investigación y análisis de resultados del programa, ya desde el curso 2010-2011 se realiza el primer estudio mediante la aplicación de cuestionarios y entrevistas grupales dirigidas al profesorado y al alumnado de los centros que aplican el programa. Estos estudios pretenden ser una aproximación inicial que nos aporte las primeras valoraciones docentes y de los alumnos sobre el uso del programa *Aulas Felices* y que ofrezca líneas de actuación y mejora para el desarrollo posterior de investigaciones más rigurosas y exhaustivas. En este sentido, existen varias propuestas para el curso 2011-2012 en las que se contaron con la colaboración de algunas Universidades Españolas y de la República Checa, impulsadas por investigadores que manifestaron su interés en la aplicación y validación experimental del programa. En este sentido el equipo SATI continúa con actividades de ampliación y mejora del programa, diseñando actividades para su inclusión en el banco de recursos ya existente, así como el mantenimiento en la web de una sección llamada “Colabora con nosotros” en la que se anima al profesorado interesado a que envíe sugerencias, propuestas de mejora, aportaciones de nuevas actividades, etc. El equipo va analizando las colaboraciones que se reciben, y si las consideran interesantes se incluyen en el programa, haciendo mención expresa en las siguientes ediciones del programa como colaboradoras.

Cabe recordar que los autores del programa *Aulas Felices*, constituyen el **Equipo SATI**, un grupo de trabajo dependiente del Centro de Profesores y Recursos Juan de Lanza, de Zaragoza. Su publicación, comprende la fundamentación teórica del programa *Aulas Felices* y las propuestas de actividades a realizar por el alumnado y profesorado. Existen once anexos que son diversos documentos complementarios que se ponen a disposición del profesorado para ampliar información y orientar sobre los diversos aspectos de apoyo y utilización del programa, como pautas para introducir variadas metodologías didácticas en las aulas (aprendizaje cooperativo, enfoques socio constructivistas, trabajo por proyectos y por tareas,...), bibliografía de apoyo y

complementaria, relativa a dichas metodologías y para trabajar la inteligencia social, cuestionarios socio métricos, etc. Todo de libre acceso, para su difusión, en Internet.

2.8.3. *Escuelas Despiertas.*

Las *Escuelas Despiertas*, surgen ante la demanda de diversos agentes educativos y de la comunidad educativa, ante el estresante ambiente y sobre carga horaria en el que viven. Se ofrecen programas sostenibles de *mindfulness* o conciencia plena en educación para profesionales de la educación, estudiantes y comunidades educativas con el propósito de mejorar los ambientes saludables, éticos y felices en los centros educativos. Esta iniciativa fue introducida por el maestro Zen Thich Nhat Hanh y la Comunidad Internacional Plum Village (Francia). Desde hace más de treinta años, el maestro y la comunidad llevan practicando y enseñando el *mindfulness* a personas de todo el mundo, incluyendo educadores, niños y adolescentes. Como ya hemos mencionado con anterioridad, el *mindfulness* o conciencia plena, es la energía de ser consciente y estar despierto a lo que está sucediendo en el interior y alrededor nuestro en el momento presente. Las Escuelas Despiertas, por tanto promueven en las comunidades educativas el uso del *mindfulness* o atención plena en las aulas, para promover el bienestar personal y la felicidad, a través del aprendizaje experimental y en competencias, la reducción del estrés y la resiliencia interna, la conciencia de la respiración, el uso de la meditación, la educación emocional y la creación de comunidades de aprendizaje sostenibles. El programa tiene una estructura espiral y progresiva y abraza la dimensión física, emocional, cognitiva, social, ambiental y global para una educación integral y en valores. El *programa Escuelas Despiertas* está basado en tres fundamentos:

- 1) presencia;
- 2) comunidad; y
- 3) servicio.

El nivel 1 está centrado en cultivar el *mindfulness* del educador.

Sus **Objetivos** son:

1. Cultivar la consciencia de la respiración para ayudar a unir cuerpo y mente y desarrollar la concentración.
2. Cuidar de nuestro cuerpo para reducir el estrés y el sufrimiento.
3. Cultivar el caminar y el movimiento consciente en nuestra vida diaria.
4. Aprender a cultivar sentimientos de alegría y felicidad y a apreciar lo que ya tenemos.
5. Aprender a simplificar nuestras vidas para ser capaces de tener más tiempo para relajarnos y disfrutar de la vida.
6. Familiarizarnos con la práctica del comer consciente para una vida saludable en un mundo sostenible.
7. Aprender a escuchar y abrazar nuestras emociones intensas, como el miedo, la rabia, la ansiedad y la desesperación.
8. Aprender a usar la palabra amable y la escucha compasiva para cuidar de nuestras relaciones.
9. Practicar la resolución pacífica de los conflictos y profundizar en el arte de la reconciliación y la inclusividad.
10. Explorar directrices no sectarias y éticas para nuestra salud y felicidad y también para nuestras familias, escuelas y comunidades, la de nuestra sociedad y nuestro mundo.
11. Observar de forma profunda nuestro consumo y producción, como individuos y como sociedad en un mundo global.

Contenidos:

1. *He llegado, estoy en casa: ¿qué es el mindfulness?*

- ✓ Familiarizarnos con el *mindfulness* como concepto. Conectando con los demás, conectando con mi presencia. Las enfermedades de nuestra época. El papel del educador.

- ✓ Fundamentos teóricos. Las evidencias de las buenas prácticas. La escuela del siglo XXI.
- ✓ Nuestras comunidades.

2. *Respira, ¡estás vivo!*

- ✓ La respiración consciente. Un toque de campana. La experiencia sensorial. Consciencia plena/ concentración/ intuición. Aceptación. Soltar. La toma de consciencia en los actos cotidianos. ¡Sonríe, estás vivo! La meditación como forma de vida.

3. *La paz está a cada paso: habitando nuestro cuerpo, despertando aquí y ahora.*

- ✓ La relajación del cuerpo. Conectando mente y cuerpo. Escaneo corporal. Movimiento consciente. Los ejercicios de la plena consciencia. La meditación caminando. Enraizamiento y solidez. Presencia.

4. *Sembrando semillas, regando las flores de nuestra mente.*

- ✓ La mente consciente. El almacén de la consciencia. Las formaciones mentales. Los patrones mentales. Los cuatro nutrientes. El universo en una mandarina. Las cinco contemplaciones.
- ✓ La meditación de la comida. Las impresiones sensoriales. La volición. La consciencia colectiva.

5. *Alegría en mi interior, alegría en el mundo: cultivando las emociones positivas.*

- ✓ ¿Qué es una emoción? Emociones y sentimientos. Emociones incófortables. Sin barro no hay loto. Educación emocional. El bienestar emocional. La resiliencia. Alegría/ amor/ ecuanimidad/ compasión. La meditación de la compasión. Abrazar también es meditar.

6. *Abrazando nuestras emociones, curando el niño interior.*

- ✓ Abrazar las emociones incófortables. Ira/ miedo/ envidia/ avaricia. El secuestro emocional. Transformar el abono interior. La respiración abdominal. La libertad emocional.
- ✓ Nuestros ancestros. Curando el niño interior.

7. *Yo estoy en ti, y tú estás en mí: el amor y la comunicación compasiva en las relaciones sociales.*

La palabra amable. La escucha profunda. Comunicar desde el corazón. Regar las flores de nuestras relaciones. La comprensión. El amor verdadero. Las cuatro prácticas del amor.

8. *Comenzar de nuevo: la resolución pacífica y no violenta de los conflictos a través del mindfulness.*

- ✓ La paz verdadera. Comenzar de nuevo. Respuesta/ reacción. Una carta de amor. El tratado de paz en las relaciones. La comunicación no violenta y la armonía de las comunidades. La inclusividad. Una ciudadanía comprometida. El activismo comprometido. La comunidad *Wake Up*.

9. *Fluyendo como un río: el mindfulness como camino de bienestar y en valores.*

- ✓ Cultivando el camino del bienestar. Los ocho valores de una vida personal y profesional *mindful*: pensamiento correcto; visión correcta; palabra correcta; diligencia correcta; concentración correcta; consciencia correcta, acción correcta; medio de vida correcto.

10. *Ser es interser: hacia una ética global y planetaria en nuestra vida cotidiana.*

- ✓ Un despertar colectivo. Unidad y diversidad. La ecología de la mente y el medio ambiente.
- ✓ El consumo responsable. Los cinco entrenamientos del *mindfulness*.

Metodología:

La metodología del programa de formación *Mindfulness* aplicado a la educación. *Escuelas Despiertas* (nivel 1), combina los fundamentos teóricos con la práctica basada en dinámicas participativas de aprendizaje experiencial, que ayudan a comprender nuestro cuerpo, nuestra mente y nuestros sentimientos y percepciones de manera que podamos profundizar en el arte de la consciencia plena en nuestra vida personal y profesional. Aprenderemos el arte de cuidarnos y de transformar nuestro sufrimiento, cultivando la alegría y la paz. Los contenidos del cursos se van interiorizando de manera progresiva y espiral a lo largo de las sesiones revisitándolos en las sesiones sucesivas y desarrollando una metodología holística e integral.

Evaluación:

- ✓ Asistencia a las sesiones.
- ✓ Diario reflexivo.
- ✓ Participación.
- ✓ Asistencia a una jornada de *mindfulness* organizada dentro de la tradición de Thich Nhat Hanh.

Los efectos que produce en los diversos agentes educativos son:

Educadores:

- ✓ Reducción del estrés.
- ✓ Prevención del *burn-out*.
- ✓ Mayor sensación de bienestar.
- ✓ Mayor habilidad para relacionarse con calma y eficacia con el alumnado y sus familias.

Estudiantes:

- ✓ Reducción de la ansiedad.
- ✓ Mayor concentración.
- ✓ Mejora del comportamiento positivo. Educación emocional.
- ✓ Resiliencia emocional.

Aulas y Escuelas:

- ✓ Ambiente calmado y armónico.
- ✓ Mayor apoyo y cooperación.
- ✓ Currículum secular en *mindfulness* práctico y sostenible.

Afirma el maestro Zen Thich Nhat Hanh, que no puedes transmitir sabiduría y conocimiento a otra persona. La semilla ya está allí. Un buen maestro toca la semilla permitiendo que ésta despierte, germine y crezca. Para ello la *Comunidad Internacional de Plum Village* (Francia), ofrece diversas actividades que van desde

presentaciones introductorias de cuatro a cinco horas para el profesorado, personal escolar, estudiantes y familias, a Talleres de cinco días en las escuelas, o Programas semanales, retiros y cursos para educadores de diversa duración e intensidad. Así como Encuentros Internacionales, como el acontecido en el 2014 en Barcelona y Madrid, entre otras ciudades de Europa. Tiene diversos recursos en su web, así como actualización de eventos en: escuelasdespiertas.org y en wakeupschools.org.

2.8.3.1. El Movimiento *Wake Up*

Fundado en 2008 por el Maestro Zen Thích Nhat Hanh. *Wake Up* - Jóvenes budistas y no budistas para una sociedad sana y compasiva, es una red mundial de jóvenes que practican del arte de vivir en la plena consciencia, fruto del movimiento de *Escuelas Despiertas*. ***Wake Up Spain / DESPIERTA*** es una comunidad de jóvenes practicantes del *Dharma* que quieren llevar su práctica a esta sociedad, sobrecargada de intolerancia, discriminación, deseo compulsivo, ira y desesperanza.

La práctica principal son los *Cinco* entrenamientos de la plena consciencia, la práctica más concreta del verdadero amor y compasión que muestra claramente el camino hacia una vida en armonía entre las personas y con el planeta Tierra. La práctica colectiva aportará transformación y sanación a los individuos y a la sociedad, según afirman sus fundadores, al crear los grupos locales de *Despierta*. Pueden unirse a *Despierta* cualquier persona sin distinción de creencias.

Los miembros de *Despierta* se reúnen, para conectar entre ellos, divertirse juntos, para escuchar enseñanzas del *Dharma*, participar en coloquios sobre el mismo, para recitar los *Cinco* entrenamientos de la plena consciencia y para meditar sentados o meditar andando. La práctica pretende ayuda a soltar las tensiones del cuerpo y de las emociones, ayudar a vivir de una forma más plena y a disfrutar de cada momento con profundidad en la vida diaria.

Con la práctica aprenden a escuchar con compasión, y a utilizar un habla respetuosa que pretende ayudar a restablecer la comunicación y reconciliación con un mismo, con el entorno y con el mundo.

Los *coloquios del Dharma* ayudan a compartir la práctica, a profundizar la comprensión de los *Cinco* entrenamientos de la plena consciencia y a encontrar formas de aplicarlos en el día a día y por tanto contribuir a un cambio social hacia la

armonía y la compasión. Pretende con ello, descubrir diversas formas concretas, como por ejemplo:

- ✚ Ofrecer la práctica de la relajación profunda del profesor /alumnado antes de exámenes.
- ✚ Organizar sesiones de resolución de conflictos y reconciliación entre amigos y familias.
- ✚ Trabajar en las escuelas y facultades para ir hacia un consumo más responsable, como por ejemplo contactando con proveedores de productos biológicos y promoviendo los productos de comercio justo.
- ✚ Usar herramientas y la sabiduría interior que nos ofrece el budismo para ayudar a las personas que sufren de adicciones y dependencias.
- ✚ Promover *Días Sin Coche*.
- ✚ Organizar talleres de *Ecología Profunda* para despertar la conciencia sobre la situación de nuestro planeta Tierra.
- ✚ Crear huertos biológicos en colegios, facultades, centros urbanos y hogares propios, etc.
- ✚ Trabajar conjuntamente con las asociaciones locales de caridad, solidaridad... para ayudar a los más necesitados.

Wake Up Sangha DESPIERTA puede organizar asimismo retiros o campamentos para que otras personas, jóvenes y no tan jóvenes, puedan compartir la práctica de una vida más consciente, con más plenitud y alegría, para nutrirnos estando en contacto con la naturaleza.

Los Cinco entrenamientos de la plena consciencia alientan a vivir de tal forma que nuestro planeta Tierra pueda sobrevivir por mucho tiempo. Los entrenamientos son los cimientos en la vida de los miembros de *Despierta* y representan su ideal de servicio. La plena consciencia, la concentración y la sabiduría interior son las energías que se cultivan con la práctica y que pueden aportarnos tolerancia, no discriminación, comprensión y compasión.

En las últimas tres décadas, *Plum Village* ha contribuido a la formación en la práctica del *Dharma* de muchos jóvenes de Europa, América del Norte y Asia. Ahora es posible la formación de grupos de acción de *Despierta* en las ciudades de cualquier país, ya que los miembros de esta asociación promueven encuentros a través del contacto personal con ellos.

SEGUNDA PARTE

BASES METODOLOGICAS Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III

3.1. Antecedentes y formulación del problema de investigación.

Ponemos de manifiesto en este tercer capítulo, el proceso seguido en la investigación, así como la metodología usada. Partimos de los antecedentes, analizamos las dos propuestas educativas actuales en el mercado editorial educativo, así como los datos que el cuestionario, nos aportan para la consecución de los objetivos propuestos.

Describiremos brevemente el objeto de nuestro análisis: el conocimiento y uso de los Proyectos-Programas sobre *Educación para la Interioridad*, desarrollo de la competencia espiritual, en los centros educativos, a través del cuestionario, así como el análisis de las respuestas obtenidas. Así mismo a través de la descripción y comparativa de las dos propuestas editoriales, que sobre este tema se encuentran en el mercado educativo. Así mismo describiremos el proceso seguido para la recogida de la información diseño del cuestionario, su elaboración, validación por parte de expertos docentes de distintos ámbitos de la psicología y la educación, pertenecientes a varias Universidades del ámbito nacional; recogida y análisis de los datos. En los anexos se muestran dichos instrumentos debidamente ordenados y clasificados, así como la plantilla utilizada para el análisis documental de los proyectos.

3.1.1. Antecedentes y formulación del problema de investigación

Hoy por hoy el *status quaestionis* es muy disperso, caleidoscópico, diverso y altamente difuso, dado que se han realizado desde diversas instancias académicas e institucionales, pocos intentos de estudio y análisis, así como incipientes propuestas que vienen a poner de manifiesto, no sólo la necesidad de clarificación, sino la búsqueda de soluciones, caminos y formulación de los nuevos paradigmas, que permitan al desarrollo de la competencia espiritualidad, a través de la *educación para la interioridad*, y la posibilidad de ser la herramienta básica de entendimiento y construcción de las futuras formas de desarrollo y convivencia entre las personas del ya iniciado siglo XXI.

Otro motivo que añade confusión a esta línea de investigación, es la relativa novedad, del tema ya que está abriéndose, constantemente a través de debates en las diversas instancias científicas, empresariales, socioculturales y religiosas- espirituales, y de forma muy especial en el ámbito escolar y educativo. El desafío está ya en marcha, como afirma Juan Masiá (2006), ya que es uno de los grandes temas presentes para nuestro siglo, puesto que en Occidente, y de forma concreta en nuestro país las tradiciones religiosas deberán contribuir en su realización a través de cuatro campos: la espiritualidad, la educación, la reflexión filosófico- teológica y la acción social de promoción humana, tal como este teólogo, profesor de bioética murciano, son propuestas éticas que convergen para la promoción de la humanidad.

La educación como parte integrante de la estructura social, está expuesta los cambios que se produce en la misma, históricamente son innegables sus oportunidades de transformación y cambio social, ayudando al progreso social y ha venido acompañado, cuando no precedido, de la extensión de la educación a toda la ciudadanía. Si bien somos conocedores de las excelencias de los procesos educativos, también somos conscientes de la falta de continuidad educativa, de referentes estables, sobre todo a nivel institucional con el movimiento de reformas educativas, que los distintos gobiernos han ido generando en las últimas décadas del siglo XX y principios del actual, esta falta de continuidad del proceso en el sistema educativo, dificulta la tarea de los diversos agentes educativos, haciéndola más compleja y dificultando el éxito educativo.

Los expertos en educación como Richard Gerver, Alejandro Piscitelli, Judi Harris, Jannet Patti, David Alburu, Fernando Savater, M^a Rosa Buxarrais, Geroge Siemens, Jordi Adell, Marta Finema, Rafael Bisquerra, etc., abogan y promueven cambios en la comprensión del proceso de enseñanza- aprendizaje; hay que cambiar las formas de enseñar, y de aprender, ya no solo si queremos formar a la ciudadanía del futuro, sino si queremos vivir el presente con calidad, autonomía, responsabilidad, respeto a las diferencias y la búsqueda comprometida del bien común, finalidades de la educación que siguen, a nuestro entender muy vigentes.

La sociedad actual precisa de personas que posea unas nuevas competencias, que sea proactiva, creativa, innovadora, reflexiva, crítico, ciudadanos con espíritu crítico capaces, de una meta educación que les enseñe a enfrentarse con la vida real, con todas sus amenazas y contingencias, que le ayude a vivir en la incertidumbre social en la que vivimos. Claramente el desarrollo de todas las inteligencias múltiples, y en

concreto, la emocional, es la que según los expertos debe ocupar, y de hecho ya lo ocupa, un lugar en el aula, en aras a una formación integral.

En una sociedad compleja y cambiante no necesitamos pedagogías de la reproducción, y no podemos seguir considerando que sólo es digno de aprender aquello que puede suponer una salida laboral para ganar dinero. En relación a esto, es importante dejar de considerar que lo que no se puede medir no existe, la educación no puede basarse en pasar pruebas estandarizadas. (Adell, 2015, 45).

El sistema educativo acentúa, en vez de corregir, la saturación de información y la dispersión de la mente que el actual entorno social favorece.

El desarrollo de la competencia espiritual, va a favorecer que la espiritualidad, se sitúe en un plano relevante, al dejar de ser un campo separado de la vida y sometido a la religión para convertirse en una dimensión profunda de la vida en plenitud. Será una espiritualidad mayormente desligada de las religiones, laica, simple y profundamente humana. Quizá estamos yendo hacia un «pos cristianismo», o tal vez un «pre cristianismo», es decir, un fenómeno espiritual, simplemente humano. De ahí nuestro interés en una reflexión más sistemática y analítica, que apenas acaba de empezar en el mundo educativo, pero que nos parece que será una dimensión importante a desarrollar y tener en cuenta de cara al futuro y desarrollo del presente siglo, en que todavía hay más preguntas que respuestas, así algunas de ellas que han guiado nuestra investigación son: ¿conocen los profesionales de la educación, los distintos proyectos- programas de *Educación para la interioridad*?, ¿conocen y se plantean en los centros educativos el desarrollo de la inteligencia espiritual?, ¿qué tipo de espiritualidad se fomenta?, ¿qué lugar debería tener el desarrollo de la inteligencia espiritual en el currículo?, ¿los proyectos-programas de *Educación para la Interioridad*, qué aportan al alumnado?, ¿cómo deben formarse los docentes en esta línea?, ¿afecta esta cuestión solo a un determinado tipo de escuela confesional?, ¿podría darse experiencias en el ámbito de la escuela no confesional, laica?.

En este momento no tenemos constancia de ningún tipo de estudio, dado el escaso recorrido de las propuestas pedagógicas, programas o proyectos concretos sobre educación para la interioridad, ya que como veremos son iniciativas que tienen apenas unos pocos años, por lo que no podemos hablar específicamente de antecedentes propios de investigación en esta línea de trabajo.

Para ello hemos propuesto una serie de objetivos que han guiado nuestra investigación, pasamos a continuación a definirlos.

3.1.2. Objetivo General

Nuestro principal objetivo en la investigación es: ***Analizar el desarrollo y estado actual de la denominada educación para la interioridad en el contexto educativo nacional y autonómico.***

Para ello concretamos este objetivo general en los siguientes objetivos específicos.

3.1.3. Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que nos marcamos en nuestra investigación son los siguientes:

1. Conocer el panorama educativo nacional y autonómico de la *educación para la interioridad*.
2. Identificar modelos, experiencias y proyectos de *educación para la interioridad* en diversos contextos para seleccionar los casos significativos del ámbito nacional: instituciones y centros, agentes o actores sociales y educativos.
3. Analizar los elementos significativos en los casos estudiados, describiendo sus posibilidades y limitaciones educativas.
4. Ofrecer una propuesta que fundamente la *educación para la interioridad*, como aspecto educable.

Para la consecución de los mismos hemos seguido un proceso y un método que pasamos a continuación a desarrollar.

3.2. Metodología. Fases y diseño de la investigación

Nuestra metodología sistemática consta de varias etapas y actividades propias de la investigación. El proceso de la planificación ha constituido en el planteamiento de la investigación, a través de unas cuestiones previas, que se diseñaron a modo de guía en el proyecto de tesis. El estudio, análisis y observación de documentos bibliográficos y literatura en general, aportaron la reflexión e interpretación crítica para la obtención de las conclusiones necesarias y científicas, así como posibilitaron la consolidación del tema de nuestra investigación, la cual en una segunda fase, elaboramos los instrumentos cuantitativos y cualitativos y que se anexan al final de este trabajo.

La recogida, la interpretación crítica y la sistematización de los resultados, nos proporcionan la comprensión de los diferentes componentes y factores presentes en la investigación, para poder enfrentarla posteriormente en las conclusiones a una posible propuesta de transformación. Es importante resaltar el carácter transformador de la sistematización, ya que no sistematizamos para informarnos, solo de lo que sucede y seguir haciendo lo mismo, sino para mejorar, enriquecer y transformar nuestras propuestas educativas y sus posibles prácticas en el futuro, así como nos obliga a reflexionar constantemente sobre nuestro trabajo, a repensar permanentemente en el sentido que tiene nuestro quehacer educativo, nos ayuda a reconocer sus avances y límites.

El proceso de sistematización debe ser entendido bajo la lógica de la gestión de conocimientos... la sistematización es una herramienta metodológica de gestión de conocimientos, que persigue tener una comprensión más profunda de las experiencias, con el objetivo de mejorar la práctica...La sistematización quiere compartir con otras prácticas similares las enseñanzas y aprendizajes surgidos de la experiencia y aportar a la reflexión teórica y a la construcción de teorías, conocimientos surgidos de prácticas sociales concretas. (Francke y Morgan, 1995, p.54).

3.2.1. Diseño de la Investigación.

El diseño metodológico que hemos seguido en nuestra investigación tiene una doble vertiente, así para la consecución de nuestros objetivos, hemos elegido un diseño de corte cuantitativo, para los objetivos: *“Conocer el panorama educativo nacional y*

autonómico de la educación para la interioridad” e “identificar modelos, experiencias y proyectos de educación para la interioridad en diversos contextos para seleccionar los casos significativos del ámbito nacional: instituciones y centros, agentes o actores sociales y educativos”.

Y otro de corte cualitativo basado en el análisis de contenido documental, de algunos modelos de *Educación para la Interioridad* o de *Educación para el desarrollo de la Inteligencia Espiritual*, para la consecución del siguiente objetivo: “*Analizar los elementos significativos en los casos estudiados, describiendo sus posibilidades y limitaciones educativas*”, y complementar la investigación con las conclusiones finales.

Dados los objetivos de investigación planteados con anterioridad, la presente investigación responde a una fundamentación o enfoque metodológico mixto, al considerar técnicas de recogidas de datos que responden tanto al modelo cualitativo como cuantitativo. Tal y como afirman Hernández, Fernández y Baptista (2006), el enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Elegimos un enfoque mixto para poder conocer una perspectiva más precisa del objeto de nuestra investigación. Por ello usamos dos métodos distintos que nos mostrarán una parte de la realidad, existente en el ámbito educativo y escolar, desde dos perspectivas: la cualitativa, tendrá en consideración el análisis de las distintas experiencias, mientras que la objetividad del análisis de resultados se obtendrá mediante la utilización del paradigma cuantitativo, de modo que nos permita acercarnos al objetivo principal de nuestro objeto de estudio. Nuestra investigación tiene un marcado carácter descriptivo, y por tanto nos interesa analizar el contexto en el que se produce el objeto de investigación y por ello ponemos el acento también en el conocimiento que distintos profesionales, tiene sobre la *educación para la interioridad*, con el fin de interpretar, analizar y comparar la información obtenida. En aras a unas conclusiones y posible líneas futuras de investigación y actuaciones educativas.

3.4. Instrumento.

Los instrumentos utilizados han sido dos, uno para el cuestionario (análisis cuantitativo) y otro para el análisis comparativo (cualitativo) de los documentos editoriales.

Veamos detenidamente cada uno de ellos.

3.4.1. Análisis Cuantitativo: Cuestionario.

El tipo de diseño por el que hemos optado es transeccional descriptivo, ya que la recogida de datos, se ha efectuado en un mismo tiempo, para poder descubrir el estado actual, y la incidencia del mismo, (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Para el proceso de validación del cuestionario, hemos tenido en cuenta la validez del contenido, es decir el grado en que el instrumento refleja un dominio de lo que se mide (Hernández *et al.*, 2006, p. 278) y fue realizada mediante un panel de doce expertos. Así mismo hemos considerado la técnica de análisis factorial, para estimar la fiabilidad del mismo.

El cuestionario a validar fue presentado a doce expertos/as, quienes contaban con unas pautas para evaluar de 1 a 4, tanto para el grado de adecuación, como para el de claridad de los ítems elaborados, así como un espacio para las propuestas de mejora. Una vez recogidas las aportaciones de los expertos, se aplicó el Índice de validez de contenido (IVC) de Lawshe (1975) y se procedió a su reformulación siguiendo las distintas propuestas de modificación, quedando el cuestionario final compuesto por treinta y tres ítems relacionados con siete factores (datos, ámbitos generales, ámbitos transversales, experiencias, conocimiento de los Programas, necesidades de formación y participación de las familias). Para algunas de las respuestas, se utilizó el escalamiento de Likert, con cinco categorías: Muy de acuerdo (5), De acuerdo (4), Sin opinión (3), En desacuerdo (2) y Muy en desacuerdo (1).

Así mismo hemos usado en la codificación de las respuestas dos tipos de opciones las denominadas dicotómicas: Sí/No, Verdadero/Falso, y las policotómicas.

Con relación a la aplicación del cuestionario, en primer lugar se hizo una recogida aleatoria de centros educativos de toda España, a través de la “*Red de Centros*”, que todas las Comunidades Autónomas publicitan en las páginas web, de sus Consejerías de Educación. Se realizó una recogida de los datos más significativos (denominación, titularidad, localidad, persona de contacto, etc.), y se elaboró una base de datos, para su posterior clasificación, por titularidad y localidad. A continuación se envió un correo electrónico a todos los directores de los Centros, así como profesorado en general, con una carta explicativa, sobre el objeto de estudio y la petición de su participación, a través de un cuestionario telemático (*drive- google*), que se le facilitaba, poniéndolo a disposición de las personas encuestadas de una forma cómoda, sencilla, de fácil

manejo y ofreciendo un resultado que permite la recogida de datos de forma instantánea.

A continuación vemos los distintos apartados del cuestionario enviado a los centros. En primer lugar, nos encontramos con los datos identificativos, en los que recogemos sus edades, sexo, nivel de estudios, localidad, nombre del centro y tipología del mismo, nivel en el que ejerce su docencia, años de experiencia. Aspectos que nos proporcionarán unos datos para situar a continuación las aportaciones, que recogeremos en el primer bloque de aspectos, que son propios de ámbitos generales.

Estos ámbitos generales, pretenden ver, el conocimiento de aspectos relacionados con sus percepciones, experiencias e identificaciones con los ámbitos propios del ambiente y clima educativo que tiene en su centro. Así mismo como se percibe la diversidad y cómo es o no, trabajada en el centro. Aspectos de participación, libertad, identificación y nivel de compromiso con la identidad de su institución educativa. Estos aspectos, nos darán la visión de cómo se sitúan los docentes, ante un cambio, una innovación, como posibles actuaciones de la comunidad educativa.

Así mismo, un segundo bloque de aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, y las dimensiones propias de las personas, y de forma más concreta de la inteligencia y dimensión espiritual, nos aportarán datos, sobre su presencia en el centro y su aceptación o no en el mismo.

El bloque de preguntas propias de lo que hemos denominado ámbitos transversales, presenta cuestiones, sobre la percepción de los profesionales, sobre aspectos importantes en el contexto educativo, y qué de forma inciden en el contexto educativo y escolar. Así cuestiones sobre qué aspectos del entorno cultural perciben cómo más presentes en la sociedad, y si esos mismos, son importantes y están presentes en la formación de sus alumnos. La percepción comparativa en los últimos tres años, sobre la percepción del alumnado, en comparación con la generación anterior, nos dará una visión, de los aspectos que son importantes y cómo se hacen permeables o no en la educación integral del alumnado.

El conocimiento de algunas de las pedagogías contemporáneas y experiencias concretas, son presentadas, en el bloque de conocimiento de experiencias, con la finalidad de no solo conocer su incidencia en el centro, sino también poner de relieve cuáles son las más valoradas, por el profesorado y los centros. Así mismo, preguntamos sobre programas o proyectos concretos de *Educación para la Interioridad*, así como su presencia en los centros, y sobre su interés por conocerlos.

Su temporalidad, su concreción en los niveles en los que se imparte esta Educación para la Interioridad, así como su percepción de las misma, va a poner de relieve, uno de los puntos vitales, de nuestra investigación.

Las necesidades de recursos tanto personales como materiales, nos aportarán la visión desde la experiencia o desde la racionalización conceptual del programa o proyecto. Aspecto que nos brindará el conocimiento para confrontarlos con el posterior análisis cualitativo, de las propuestas editoriales elegidas.

Conocer los aspectos que a juicio de los docentes, son favorecidos por el desarrollo de la inteligencia espiritual, nos aportará, así mismo elementos que a su vez, podremos identificar en las actividades propuestas en el Programa y Proyecto analizado en el instrumento cualitativo.

Otro aspecto que el cuestionario recoge, son las necesidades de formación de los docentes en Educación para la Interioridad. Desde su actualización de los mismos, a sus necesidades profesionales- personales, pasando por la percepción de apoyos-ayudas de agentes específicos, expertos y personal de apoyo. Poner de relieve uno de los ítems, sobre su adecuación o no en un posible currículo, en las carreras universitarias de Educación.

Por último, el cuestionario pretende recoger la participación e implicación de las familias, como agente educativo de primer nivel. Su importancia en el proceso y desarrollo de la *Educación para la Interioridad*.

3.42. Análisis Cualitativo.

Para el análisis cualitativo, hemos diseñado un instrumento de análisis, la ficha de análisis de proyectos, (ver anexo I y II) con ella se han examinado los dos proyectos editoriales, presentes en el mercado educativo y que se están implementados o desarrollando en algunos centros educativos, tal como hemos podido ver en nuestra búsqueda previa a la elección de los mismos.

Para el análisis de los Proyectos – Programas, hemos definido en primer lugar, los aspectos comunes que deben estar presentes para posteriormente complementar los con aquellos que son específicos. Nuestro análisis y posterior comparación se ha basado en la recogida de datos fundamentales, los elementos descriptivos que hemos considerado relevantes son los que pasamos a continuación a detallar, y que veremos

desarrollados en el apartado de los resultados del análisis cualitativo de los dos programas- proyectos elegidos a tal finalidad.

1. **El título y subtítulo del Proyecto o Programa**, nos aportará datos sobre su significación y la posible simbología del mismo.
2. **La editorial /es**. Nos posibilitará el conocimiento de su identidad dentro del mundo editorial y educativo. Conociendo su ideología y principios educativos.
3. **El autor /es del Proyecto o Programa**, a través de una pequeña referencia sobre su curriculum vitae, nos situará en el “ideólogo”, como línea fundamental del desarrollo del Proyecto o Programa.
4. **Los niveles de implementación del Proyecto o Programa dentro del sistema de educación español**, nos darán la secuenciación del proceso, así como la graduación de los contenidos, según las distintas etapas evolutivas y cronológicas del alumnado
5. **Objetivos generales y específicos**. Los objetivos marcarán la líneas de trabajo para consecución de los procesos de aprendizaje, donde lo importante es el proceso, más que el resultado. De forma general buscarán el desarrollo de las dimensiones de la persona, y serán específicos teniendo en cuenta los contenidos, estrategias, recurso, materiales etc., que sean necesarios en el proceso de enseñanza- aprendizajes. Los objetivos podrán ser graduales y secuenciados, según las edades del alumnado.
6. **Fundamentación teórica del mismo**. Posibilita la concreción teórica que los autores han tenido en cuenta para la elaboración del Proyecto o Programa, así como una visión de sus líneas básicas.
7. **Qué significa y qué beneficios aporta el desarrollo de la Inteligencia Espiritual**. Aportaciones diversas (informes, estudios, documentos, etc.) sobre la consideración y ventajas o desventajas del ámbito estudiado.
8. **Finalidad del Proyecto o Programa**. Nos mostrará la concreción expresa de su propósito en el Proyecto- Programa, como línea de trabajo, en correlación con los objetivos del mismo.
9. **Contribución al desarrollo de las dimensiones de la persona: corporal, emocional, mental, social y espiritual**. Partimos en este análisis del enfoque humanista, el cual considera al ser humano un proceso continuo, un todo biológico, psicológico, social y espiritual, que tiende a su desarrollo pleno de sus potencialidades y la aceptación de su fragilidad, su vulnerabilidad. (Maslow, 1973, p.210). Está posibilidad de ser, no es una suma de dimensiones, sino la interrelación entre las mismas, en un crecimiento integral

de todas y cada una de ellas. “En una concepción holística y sistémica, la personalidad del individuo es atendida como un sistema o conjunto organizado de forma peculiar en cada sujeto, un sistema configurado y un proceso de desarrollo” (Rosal, 2014).

El crecimiento integral de a persona requiere tener en cuenta a todas las dimensiones o ámbitos personales ya que “lo que nos constituye somos seres humanos es precisamente la unidad que formamos” (Melloni, 2006, p.22). Este crecimiento requiere de un itinerario sistemático, de actividades, recursos o ejercicios que incidan sobre todas y cada una de las dimensiones; se deberá utilizar un lenguaje y recursos apropiados para cada dimensión, así como se deberá tener en cuenta el momento evolutivo del alumnado de cada etapa educativa. Dicho lenguaje deberá favorecer el recorrido del exterior al interior de la persona, en orden a posibilitar el proceso personal de apertura e integración con uno mismo, con los demás, con la creación, con la realidad y con la transcendencia. “La persona es un ser social que se comunica con sus semejantes” (Torralba, 1998, p.40), por lo que la dimensión social está siempre presente en el desarrollo de la Inteligencia Espiritual. Así para Rogers: “cuanto más ahondamos en el interior de nosotros mismos como algo particular y único, buscando nuestra identidad individual, más encontramos a toda la especie humana, {...} Si profundizamos al máximo en el interior de la persona encontraríamos lo social” (En Sebastián Capo, 1986, p. 88).

10. **Contribución a la adquisición de las Competencias Básicas- Clave.** Las competencias básicas han sido definidas a nivel general en el sistema educativo español, siguiendo las directrices de la Unión Europea, así como de la OCDE, fueron definidas por la normativa vigente en materia de educación, así en el 2006, por la Ley Orgánica de Educación, (LOE) y por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE): Se considera que *Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.* Quedando en la actualidad de la siguiente manera: *Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor; Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; Conciencia y expresiones culturales; Comunicación Lingüística; Competencia Digital; Social y Cívica, y por último Aprender a aprender.*

Sabemos que no son independientes sino que están interrelacionadas, de forma complementaria, requiriendo alguna de ellas, de la utilización de otras. Y deberán diseñarse actividades de aprendizaje que permitan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el uso y desarrollo de varias competencias al mismo tiempo.

Comunicación Lingüística, posibilita la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, oral y escrita, o de representación; posibilita la interpretación y comprensión de la realidad, la posibilidad de construcción del conocimiento, la organización y autorregulación de los pensamientos, las emociones y de la conducta.

Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, esta competencia posibilita el conocimiento y uso de distintas habilidades, para la utilización y relación de los números, sus operaciones, sus símbolos, formas de expresión y razonamiento, resolución de problemas...; así como la interpretación de distintos tipos de información, a través de habilidades que permiten la búsqueda, la obtención, procesamiento y comunicación de la información, y su posibilidad de transformarla en conocimiento, a través de soportes diversos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC), nos permite en la actualidad, muy ligada a la *Competencia Digital*.

Conciencia y expresiones culturales, permite el desarrollo y uso de habilidades que hacen posible la comprensión de la realidad social en la que se vive. Se integran en ella, conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten la participación, la toma de decisiones, la elección de comportamientos (individuales y colectivos), y la responsabilidad de los mismos. La adquisición de la conciencia y la aplicación de una serie de valores y actitudes personales y colectivas, interrelacionadas. A través de esta competencia el alumnado podrá apreciar, comprender y valorar de manera crítica la variada gama de manifestaciones culturales y artísticas, familiarizándose con éstas mediante su disfrute y su contribución para conservar y mejorar el patrimonio cultural y artístico. Supone el dominio de las destrezas necesarias para la expresión de ideas, experiencias o sentimientos de forma creativa.

Aprender a aprender, posibilita el aprendizaje de una serie d habilidades para iniciarse en cualquier tipo de aprendizaje, siendo conscientes de las propias capacidades, del progreso de las mismas y de las estrategias necesarias para su desarrollo. La motivación, la confianza en uno mismo, el gusto por

aprender...forman parte de esta competencia, que está muy relacionada con el...

Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se pretende con esta competencia, por una parte, adquiera habilidades personales como la autonomía, autoestima, autocrítica, iniciativa, el control emocional, la creatividad..., de forma que el alumnado tome decisiones con criterio y desarrolle la opción elegida asumiendo las consecuencias, de modo que pueda afrontar la adopción de soluciones distintas ante nuevos contextos, así como el desarrollo de la facultad de aprender de los errores.

Competencia social y cívica, deberá proporcionar las destrezas y habilidades para comprender la sociedad, posibilitando el análisis del pasado histórico y de los problemas actuales, disponiéndose así para la convivencia en una sociedad plural y contribuir a su mejora. Formar a las personas para la práctica de una ciudadanía democrática por medio del diálogo, el respeto y la participación social, con responsabilidad de sus actos.

11. La permeabilidad con el currículo. En esta apartado de nuestro análisis veremos la impregnación de la Inteligencia Espiritual con las diversas áreas del currículo oficial y sus aportaciones. En el que tendremos en cuenta no solo las competencias, sino su relación con los contenidos y revisaremos los estándares de aprendizaje evaluables, para ver si existe o no relación con los mismos. En especial de aquellas áreas más cercanas como son en Educación Infantil: Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno y la de Comunicación y representación. En Educación Primaria sobretudo las Ciencias Sociales, la Enseñanza Religiosa o Valores Sociales y Cívicos; así como la Educación Artística. En Secundaria Obligatoria, además de las ya nombradas, tendremos en cuenta la asignatura de Cultura Clásica, Geografía e Historia, así como la de Filosofía. En Bachillerato tendremos además en cuenta la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo, Historia de la Filosofía, Historia de la Música y la Danza y Psicología, entre otras.

12. Los contenidos. Según J. Bruner, la “mejor manera de presentar los contenidos a los alumnos consiste en una secuencia que comience por una representación enactiva, continúe por una representación icónica y termine en una representación simbólica” (En Sampascual 2009, p.199), si bien las formas de representación del conocimiento pueden ser susceptibles de una

organización en las que las ideas abstractas se puedan traducir en una forma intuitiva o figurativa, de forma que el conocimiento esté al alcance de la comprensión del alumnado.

13. **Las estrategias de aprendizaje.** Una estrategia de aprendizaje hace referencia al proceso cognitivo realizado por el alumnado durante el aprendizaje y que se orienta a mejorar el mismo. Esta definición del profesor de psicología Richard Mayer, de la Universidad de California, incluye las tres partes importantes del proceso de aprendizaje, en primer lugar implica un procesamiento intencional cognitivo, en segundo lugar tiene lugar el aprendizaje y en tercer lugar se darán pasos para la mejora del aprendizaje. Diversos tipos de estrategias se clasifican en mnemotécnicas, para recordar los contenidos; las estructurales para ayudar al alumnado en la organización de los mismos, y las estrategias generativas, que ayudan al alumno en la integración de nuevos contenidos, con los previos. (Mayer, 2010, p. 550). Así mismo sabemos que para que se produzca un aprendizaje significativo, debe existir una relación e integración entre los contenidos nuevos y los que ya poseían los alumnos, además se tienen que dar dos condiciones, una es la actitud, es decir, que el aprendizaje no depende de la actitud favorable del alumnado para relacionar los nuevos contenidos que aprende con los que ya tiene, y por otro es que “tenga naturaleza relacionable, es decir que el material que se aprende tenga una estructura lógica para poder relacionarlos sustancialmente con lo que el alumnado ya posee” (Sampascual, 2009, pp.207- 208). Por otro lado las preguntas que se formulan al alumnado como estrategia de conocimiento, deberán orientar el proceso, organizarlo y ayudar en la integración del mismo. (Mayer, 2010, p.594).

Tendremos en cuenta, en el análisis los estilos de aprendizaje del alumnado, para ver la adecuación didáctica de las actividades propuestas. Entendemos como “estilo de aprendizaje”, aquellos rasgos “cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”, (Keefe, 1998, p.46).-Estimaremos así mismo, el procedimiento en el procesamiento de la información, teniendo en cuenta el estilo “lógico- mental” propio del hemisferio izquierdo y el “estilo holístico”, más propio del hemisferio derecho del cerebro. Es decir, si hay o no combinación de actividades de reflexión, análisis, expresión oral y escrita, con otras más emocionales, intuitivas y creativas.

14. **La metodología.** *La estructura de las actividades propuestas y ejemplo*, nos ayudará en el análisis de la metodología, el Método Kolb y sus cuatro fases en el aprendizaje: experimentar, actuar, reflexionar y teorizar. Así como lo anteriormente expuesto sobre las estrategias de aprendizaje y los estilos del alumnado (activo, reflexivo, teórico y pragmático), y tendremos en cuenta las inteligencias múltiples presentes en ellas.
15. **La evaluación.** Podemos considerar la evaluación, según Santos Guerra (1999), como un proceso útil para la comprensión y a la mejora de la actividad educativa. El proceso evaluativo permite al docente la comprensión de los tipos de procesos que realiza el alumnado, en relación a los conocimientos. Qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado. Teniendo en cuenta que evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si lo que aprende tiene alguna importancia y alguna significación para él. Por otro lado, una de las formas que permite al docente conocer esta significación e importancia en la autoevaluación de los alumnos, también permite al profesorado conocer cuál es la valoración que éstos hacen de los contenidos que se trabajan, de los métodos que se utilizan y de las formas empleadas en la heteroevaluación. Una evaluación que vaya más a la calidad de los procesos, los resultados de aprendizajes alcanzados, así como a la capacidad de transferirlos a distintas situaciones para seguir aprendiendo. Siguiendo a Borrell y Chavarría, consideramos que la evaluación además de las propias de los aprendizajes o del alumnado, habrá que tener en cuenta en su proceso que la “evaluación de unos, implica la evaluación de otros”. (Borrell y Chavarría, 2003, p.21). De tal forma que permita la visión compartida de la realidad evaluada, la entendida como un proceso de investigación sobre la práctica, estimulado un conocimiento permanentemente revisable sobre la práctica profesional.
16. **El material para el docente.** El material educativo es en educación, el punto de unión entre la realidad y las palabras. Cuando no es posible el aprendizaje dentro de una situación real de la vida cotidiana, el material, podrá sustituir a dicha realidad, presentándola de la mejor forma posible, de modo que se facilite la objetivación por parte del alumnado. El material didáctico del docente posibilita que el educador ofrezca situaciones de aprendizaje diversas y significativas para el alumnado, teniendo en cuenta los diversos estilos de aprendizaje, posibilitando acciones complementarias, que se anticipen a situaciones ya planificadas para la integración de las actividades. La posibilidad de unos recursos que guíen y complementen al docente en el desarrollo de las

actividades, aportando un enriquecimiento pedagógico, así como calidad de atención a las características del alumnado.

Deberá favorecer el desarrollo integral y la socialización del alumnado. Así como entre otras características deberán ser motivadores y atractivos. Economizarán esfuerzos a la hora de conducir a la percepción y comprensión de hechos y conceptos. Concretando e ilustrando lo que se expone de forma verbal, contribuyendo así a la fijación del aprendizaje. Así mismo, deberán dar opción a la expresión de las diversas aptitudes y habilidades, favoreciendo el desarrollo de las mismas.

17. El material para el alumnado. Los materiales didácticos para el alumnado, son recursos metodológicos que posibilitan que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se dé de una forma adecuada, al ofrecer una amplia gama de posibilidades de: exploración, interacción y creación, así como posibilitar la integración de conocimientos previos y las experiencias y del alumnado, en las situaciones de aprendizaje para generar nuevos conocimientos. La existencia de un material sistemático, organizado y secuenciado hace posible la consecución de los objetivos propuestos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cumpliendo las características antes mencionadas en el apartado del docente.

18. Implicación de la Comunidad Educativa. El desarrollo del diálogo personal y profesional entre los miembros de la Comunidad Educativa, permite el intercambio de experiencias, criterios, actitudes, etc., tanto a nivel horizontal como vertical, en la estructura de un centro.

Este intercambio posibilita la integración e implicación de los diversos agentes educativos, lo que sin duda, es un elemento decisivo en el desarrollo de un Proyecto o Programa educativo. Explicitar los procesos educativos (de trabajo en el aula, en casa...) ayudará al docente a ser entendido, y reforzado en su trabajo, permitirá la complementariedad de puntos de vista y apoyo de las familias, así como en general, la implicación de los miembros de la Comunidad Educativa, potenciará el valor del proyecto educativo. El grado de implicación de los miembros de la Comunidad Educativa es un elemento de calidad, y una garantía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

19. La Formación Docente. Son muchos los estudios en ámbitos internacionales y nacionales, que ponen de relieve la formación de los docentes, como un

factor esencial en la calidad de la enseñanza, a modo de ejemplo los documentos: *Política de educación y formación: los docentes son importantes*, (2010) de la OCDE o *Talis 20012 Results: An Internacional Perspective on Teaching an Learning*, (2014), de la OECD, o *European Union Council Conclusions on Effective Teacher Education* (2014) de la UE, o los últimos Informes de las consultoría Mckinsey. Donde se señalan la importancia y necesidad de una formación de calidad para el profesorado. Así como la necesidad de una formación permanente, ya que son los líderes en las aulas, (Farmer, McAuliffe Lines y Hamm, 2011), y su formación es de vital importancia, no solo la permanente, sino también la inicial y especializada.

20. Buena Práctica o práctica buena. La UNESCO marcó en el 2000, la diferencia entre estos dos conceptos de buenas prácticas o prácticas buenas, de tal forma que la diferencia radica en el impacto tangible, positivo y sostenido de la acción, ya sea económica, laboral, política..., y en nuestro caso educativa. Por tanto para considerar este descriptor deberemos ver si se mantienen en el tiempo, si se le dedican recursos tanto humanos como materiales, así como si existen efectos en el ámbito escolar, tanto individual como colectivo, y si es una práctica innovadora, es decir, que desarrolle soluciones nuevas o creativas, así como si es transportable a otros contextos. Por otro lado, una práctica buena, tiene que reunir los criterios de efectividad y sostenibilidad, no teniendo porqué ser innovadora o replicable en otros contextos.

La UNESCO en el año 2010, en el marco de su *Programa para las Transformaciones Sociales. (MOST)*, este programa de investigación comparativa, internacional, interdisciplinaria y políticamente relevante, destinado a producir un conocimiento de alta calidad ha especificado cuáles son los rasgos que han de caracterizar a las *Buenas Prácticas*, que en términos generales son las siguientes:

- Fiabilidad en orden a conseguir buenos resultados. Implica repetir una acción en diferentes contextos pero en situaciones semejantes.
- Innovación. Implica cambio y modificación de la situación existente. Exige introducir alguna novedad.
- Efectividad. Entendida como la capacidad de producir el resultado que se desea o espera, demostrando su impacto en la mejora, para el contexto en el que se propone.

- Sostenibilidad. Posibilidad de mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos hasta que la situación haya mejorado, o sea reemplazada por otra.
- Contractibilidad y transferibilidad. Implica ejecutar un proceso de manera óptima en otro contexto, con el fin de constatar los resultados y analizar las coincidencias y discrepancias. Para ello la práctica deberá estar documentada para servir de referente a otras y facilitar la mejora de sus procesos, siendo un referente para ese u otro contexto.

Una vez definidos los descriptores pasamos a continuación a la presentación y desarrollo de los datos obtenidos en el análisis cuantitativo y el cualitativo.

3.5. Análisis de datos.

3.5.1. Análisis de datos cuantitativo del Cuestionario

La educación en el Sistema Escolar Español, cuenta con tres tipologías de centros educativos que son los públicos, los concertados y los privados. Las cifras de los centros en España, según el Ministerio de Educación, a través de su Informe de Estadísticas e Indicadores del 2015, son de 21.617 centros público y de 9.242 privados – concertados, a nivel estatal. Siendo de 630 públicos y de 209 privados-concertados, en la Región de Murcia. La distribución del profesorado es de 22.748 en centros públicos de 6.109 en privados- concertados, para la Región de Murcia, que es donde mayor respuesta hemos obtenido.

Se han enviado al profesorado de las distintas Comunidades Autónomas, el cuestionario a unos 600 docentes, siendo unos 400 para los niveles de Educación Infantil /Primaria y 200 para Educación Secundaria /Bachillerato y Formación Profesional. De los cuales se han enviado 200 a la Región de Murcia, mayoritariamente a centros públicos.

Veamos a continuación los resultados que hemos recogido del cuestionario para su valoración y posterior comentario.

3.5.2. Análisis de datos cualitativos de los Proyectos de Educación para la Interioridad.

Hemos escogido dos *Proyectos - Programas* para el desarrollo de la Inteligencia Espiritual, como muestra de la inclusión de la *Educación para la Interioridad* en el mundo educativo, a través de los materiales que dos editoriales especializadas en libros de textos y recursos educativos, como son la Editorial Edelvives y la Editorial S.M. El análisis comparativo de los elementos significativos, describiendo sus posibilidades y limitaciones educativas, para alcanzar nuestro objetivo de investigación. Realizamos en primer lugar una descripción de los elementos que constituyen cada Proyecto, para posteriormente analizar comparativamente, su concreción en el nivel de la Educación Primaria, que es donde ambas editoriales tienen propuestas en el mercado, ya que solo la Editorial Edelvives, tiene materiales para cada una de las etapas del sistema educativo español. El nivel elegido es 4º de Primaria, por ser el “punto medio” del tiempo educativo que el discente deberá pasar dentro del sistema educativo reglado. Es una edad ideal por sus características psicológicas, y por las posibilidades pedagógicas y didácticas de este tramo de la Educación Primaria.

Para el estudio y análisis de ambos proyectos, hemos seguido una sistematización en el proceso, desde la recogida de sus datos de identificación, a sus fundamentación ideológica y pedagógica, relación con las competencias básicas, su relación con las propuestas pedagógicas actuales, su permeabilidad en el currículo, su relación con el área de la enseñanza religiosa, tal como hemos desarrollando anteriormente y como se puede ver en la ficha resumen, en los anexos.

Veamos detenidamente cada proyecto.

3.5.2.1. Programa para desarrollar la inteligencia espiritual: “*Crecer y Crecer*”.

Hemos procedido al estudio y análisis del *Programa para desarrollar la inteligencia espiritual. “Crecer y crecer”*, siguiendo los ítems ya descritos para el mismo. A continuación pasamos a ver cada uno de los aspectos de forma desarrollada.

1. **El título y subtítulo del Proyecto o Programa.**

El Proyecto titulado **Crecer y crecer. Programa para desarrollar la inteligencia espiritual**, está escrito por Francesc Torralba, Montserrat Fleck y Marina Vinardell, editado desde el 2012 hasta la actualidad por las editoriales S.M. y Mediúscula, *mitjans educatius*. Corresponde la Dirección Intelectual al doctor en Filosofía y Teología Francesc Torralba Roselló, la Dirección Pedagógica a cargo de la maestra y pedagoga Montserrat Fleck Bou y la Dirección de Contenidos a la orientadora psicopedagógica. Marina Vinardell que es además, de coautora, directora de contenidos audiovisuales de Mediúscula.

2. **Las Editoriales.**

La coedición de este *Programa* corresponde a las editoriales SM, y a Mediúscula. El *Grupo Editorial S.M. Internacional S.L.*, nació en 1938 a partir de la iniciativa de un grupo de profesores de *La Societas Mariae, S.M* (Compañía de María), una orden religiosa católica fundada por Guillermo José Chaminade en Francia en 1817, más conocidos como “marianistas”, cuando iniciaron su actividad de recoger en volúmenes sus apuntes y manuales de enseñanza. La empresa matriz, Ediciones SM, llegó a España en los años 40 del siglo pasado. Este sello editorial se sitúa según datos del Economista: (<http://ranking-empresas.economista.es/GRUPO-EDITORIAL-SM-INTERNACIONAL.html>) en el puesto 136 del ranking sectorial a nivel nacional.

Está presente en más de sesenta países, y con empresa propia en nueve de ellos, *Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana*. En 1977, con la idea de devolver a la sociedad los beneficios empresariales de la editorial, se constituye la *Fundación Santa María*, en la actualidad *Fundación S.M.*, propietaria a partir de ese momento de *Ediciones SM*. Desde esta fecha los beneficios empresariales se destinan a los diferentes programas culturales y educativos de la *Fundación S.M.*, en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana.

La *Fundación S.M.*, tiene por finalidad única: la mejorar de la calidad y la equidad educativa en los contextos más desfavorecidos de los nueve países en los que está presente. En este sentido, para conseguir mayores logros educativos, la *Fundación S.M.* concentra sus actividades en cuatro ámbitos de actuación, que son:

-  La investigación educativa.
-  La formación de docentes.
-  El fomento de la lectura y la escritura, y de la literatura infantil y juvenil.

✚ La intervención educativa y social con menores.

El *Grupo Editorial S.M. Internacional S.L.*, está especializado en la publicación de materiales educativos, de literatura infantil y juvenil y de religión, con fuerte presencia en el mercado Iberoamericano.

En su amplio catálogo incluye colecciones tan conocidas como *El Barco de Vapor* y *Gran Angular*, además de otras de narrativa, conocimiento y divulgación; libros de texto y material didáctico para docentes y discentes, también en innovadores formatos digitales (contenidos para pizarras digitales, vídeos y bancos de actividades); métodos de enseñanza de idiomas, diccionarios y libros de consulta y referencia; publicaciones religiosas, y destacadas iniciativas en tecnologías de la información. Publica en las lenguas cooficiales del Estado Español, bajo los sellos editoriales de *Crúilla*, para la lengua catalana; *PPC* para sus ediciones de materiales de formación religiosa. *University of Dayton Publishing* para los materiales para el aprendizaje del inglés. *Edições SM* para sus materiales educativos y literatura infantil y juvenil en portugués. Así como gestiona *Educamos* la plataforma on line de gestión integral de centros educativos.

La editorial *Mediúscula, mitjans educatius*, es una editorial catalana formada por “*profesionales de distintos ámbitos de especialidad que suman aptitudes, ilusión, conocimientos y experiencia en favor de la creación de contenidos educativos en distintos soportes*”, que desarrolla proyectos educativos de calidad que incluyen las nuevas tecnologías como medio para enseñar y aprender, en una amalgama de audiovisual y educación, desde un punto siempre creativo e innovador. Su nombre procede de la *mediúscula*, sinónimo de versalita, es decir, la tipografía utilizada para identificar a los autores en las reseñas bibliográficas. Por tanto, en *Mediúscula* el trabajo de sus gestores y autores, gira en torno al eje de la creatividad y la autoría, como señas de identidad propia de esta editorial. Su directivos son: Montserrat Fleck (Directora - Orientación psicopedagógica); Marina Vinardell (Directora - Comunicación audiovisual); Ernest Fleck (Director comercial); Manel Carrasco (Responsable de contenidos); Ignasi Rifé (Programador); Irma Casas (Coordinadora gráfica); Mònica Font (Responsable de contenidos); Clara Vinardell (Guionista) e Isaac Casas (Asesor psicopedagógico). Todos presentes en los distintos cuadernos del *Programa*.

3. El Autor. Breve descripción de su curriculum vitae.

Francesc Torralba Roselló, nació en Barcelona en 1967. Estudió Filosofía en la Universidad de Barcelona y Teología en la Facultad de Cataluña. Profesor en la Universidad Ramón Llull, donde imparte Historia de la filosofía contemporánea y Antropología filosófica. Actualmente es director de la Cátedra de Pensamiento Cristiano del Obispado de Urgell, así como desde el 2011 es Presidente del Consejo asesor para la diversidad religiosa de la Generalitat de Catalunya. Desde este mismo año, forma parte del Consejo asesor del Grupo Memora y es consultor del Consejo Pontificio de la Cultura de la Santa Sede. En el 2014 es nombrado académico de número de la Real academia de Doctores. Desde 2015 dirige la revista Qüestions de Vida Cristiana.

Su pensamiento se orienta hacia la antropología filosófica y hacia la ética, desde la conjunción de la herencia judeocristiana y las corrientes filosóficas modernas y contemporáneas. Especialista en el pensamiento de Kierkegaard y Nietzsche. Sus múltiples publicaciones traducidas a varios idiomas, pretende el acercamiento al gran público de la profundidad de la filosofía y la acción educativa. Resaltamos aquellas que de forma directa atañen al Programa como son en 2010 *La inteligencia espiritual*, y en 2012 *La inteligencia espiritual en los niños*, además del *Programa Crecer y Crecer*, que analizamos.

Casado y padre de cinco hijos, combina sus tareas docentes, como conferenciante y escritor, con su pasión por el deporte y la montaña, donde encuentra su fuente de inspiración.

4. Los niveles de implementación del Programa.

A diferencia de otros, solo tienen editados materiales para la Educación Primaria.

5. Los objetivos del Programa.

Tal como se recogen en las páginas iniciales (4 y 5) del *Libro del Profesor*, los objetivos generales del Programa son:

- Experimentar, identificar y desarrollar experiencias de asombro, misterio y pregunta.
- Cuestionar y explorar preguntas sobre el significado y el sentido del mundo y de la vida.
- Buscar respuesta a interrogantes fundamentales a partir de la experiencia personal.

- Desarrollar un autoconocimiento positivo y dinámico.
- Dirigir, canalizar y encauzar los sentimientos como un avía para el crecimiento espiritual.
- Practicar y explorar los sentimientos de admiración, corresponsabilidad y cuidado de la naturaleza y del mundo.

6. La fundamentación teórica.

A modo de *carta de presentación*, a cargo del profesor de la Universidad Ramón Llull, el doctor en filosofía y teología, Francesc Torralba Roselló, quien parte de *Las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner, y su publicación del mismo título.

Entiende por inteligencia espiritual “*esa facultad presente en todo ser humano que le predispone para interrogarse por el sentido de su existencia, tomar consciencia de su singularidad en el mundo y hacer de su vida un proyecto personal*”. (pág. 2 del *Libro del Profesor*).

7. Qué significa y qué beneficios aporta el desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

Tras su puesta en prácticas en diversos países y distintos programas para el desarrollo de la inteligencia espiritual, afirma Torralba en la presentación del Programa Crecer y Crecer, que los beneficios dentro del marco de la educación formal, inciden en “*su formación integral, en la vida social y en el campo profesional*”. (Pág.2 del *Libro del Profesor*).

Las aportaciones o beneficios a largo plazo que detectamos en este *Programa* giran en torno a cuestiones tanto individuales como colectivas, así desde la mejora de las relaciones, la convivencia, las habilidades comunicativas, mediante el diálogo, el equilibrio – paz interior, o la acción transformadora de la sociedad, fomento de la solidaridad, fomento de una ética global, la conciencia ecológica o el proyecto de vida saludable y feliz, sin olvidar la Transcendencia.

Para el *Programa Crecer y Crecer*, y sus autores, significa, plantear interrogantes existenciales, y la búsqueda de respuestas a los mismo; vivir y experimentar la interioridad de cada persona; conectar con el fin último de la realidad,

como transcendencia de la misma; y contribuir a descubrir el verdadero potencial de cada uno, a través de las experiencias personales y colectivas que se plantean en los distintos cursos. (Pág. 2 del *Libro del Profesor*).

8. La finalidad del Programa

“Pretendemos contribuir activamente al desarrollo integral del niño, que es el fin principal de toda actividad educativa. Su desarrollo pleno exige el cultivo de todas sus dimensiones y de todas las modalidades de inteligencia que alberga su ser”. (Pág. 2 del *Libro del Profesor*).

Lo que deja muy clara su finalidad, en la consecución de un desarrollo pleno e integral, que favorecerá a través de las diversas actividades propuestas para ello en los distintos niveles de actuación del *Programa*.

9. Contribución al desarrollo de las dimensiones de la persona.

Todas las dimensiones constitutivas del ser humano está presente a lo largo de todo el *Programa Crecer y Crecer*, y se especifican en la secuenciación de los contenidos trabajados.

- ✚ Dimensión Corporal, a través de los contenidos propios de los ejes temáticos: “el ejercicio físico como...” y “la fragilidad como...”.
- ✚ Dimensión Emocional, a través de los contenidos propios de los ejes temáticos: “la soledad como...” , “el silencio como...”, “el diálogo como...”, “la contemplación como...”, “el diálogo como...; “el ejercicio físico como...”, “la fragilidad como...”, “la meditación como...” y “la solidaridad como...”.
- ✚ Dimensión Mental, especialmente a través de los ejes temáticos: “el silencio como...”, “el diálogo como...”, “la meditación como...” y “la fragilidad como...”.
- ✚ Dimensión Social, especialmente a través de los ejes temáticos: “la solidaridad como...”, “el diálogo como...” y “la fragilidad como...”.
- ✚ Dimensión Espiritual, a través de los todos ejes temáticos.

10. Contribución a la adquisición de las Competencias Clave.

El *Programa* contribuye a la adquisición en general de las competencias clave propuestas por la normativa, si bien se destacan aquellas competencias como la de aprender a aprender, la comunicación lingüística, conocimiento e integración con el mundo físico, y de forma muy especial, la autonomía e iniciativa personal.

Posibilitando el proceso de enseñanza- aprendizaje en aras a la finalidad de la etapa educativa, en concreto a la realización personal, ejercicio de la ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de manera adecuada.

11. Permeabilidad con el currículo.

Lo encontramos interrelacionado e integrado con la mayor parte de la áreas, a través de las diversas propuestas experimentales que se realizan a lo largo de los *Cuadernos de Trabajo del Alumnado*. Posibilitando un conocimiento generativo e interpretativo, que es orientado por el docente, a través de las distintas propuestas de trabajo.

12. Los contenidos.

Parten los autores en *Crece y Crece, un Programa para el desarrollo de la Inteligencia Espiritual*, de distinta vías, modos como posibles itinerarios del desarrollo, estas vías son: la soledad, el silencio, la contemplación, el diálogo, el ejercicio físico, la fragilidad, la meditación y la solidaria. Cada una de ellas entendidas desde diferentes perspectivas complementarias, y que son trabajadas de forma específica y gradual en cada uno de los seis cursos que comprende la Educación Primaria. Tal como se recoge en la tabla siguiente, y que está recogida al inicio del *Libro del Profesor*. (Pág., 4 y 5). (Ver tabla IV, contenidos del Programa).

Los contenidos referidos y trabajados de forma secuencial y sistemática en los distintos niveles, de la Educación Primaria, son:

La **Soledad** como estrategia que posibilita la búsqueda en su mundo interior, de lo auténtico, la belleza, la calidad de las relaciones...como antídoto a la indiferencia, compulsividad tecnológica y consumista, o la banalización de lo estético Posibilidad de encuentro en calidad con los demás. Ligado a la temática de la contemplación, la fragilidad y la solidaridad.

El **Silencio**, se concibe como un ámbito para el desarrollo de las capacidades personales. Se le muestra las consecuencias mentales y emocionales de lo que es su

entorno acústicamente contaminado y cómo el silencio les ayuda a poner orden en su vida. Se les muestra dos formas de silencio, el exterior y el interior. El exterior se educa a través de enseñarles formas de hablar, escuchar y de ser con los demás compañeros/as. Como comportamiento que favorece la convivencia y las relaciones de calidad. El silencio exterior, favorece el silencio interior, como forma de bajar niveles en el ámbito emocional y mental. Favorece la acogida, el respeto, la observación y descubrimiento y paz interior. Ayuda a poner orden en los recuerdos y pensamientos.

La **Contemplación** una llamada a parar en un mundo de aceleración, de vértigo, de prisas... para ver, para pensarse, para experimentarse en la naturaleza, buscar el sentido de las cosas, a través de los sentidos externos, posibilitar el asombro, sumergirse en la paz interior, permitiendo la trascendencia de las cosas. Requiere tiempo, atención y desasimiento. Posibilita la superación del ego. Dejar pasar...fluir.

El **Diálogo** como herramienta de comunicación, de apertura a la comprensión del otro, aprender a modificar hábitos de comportamiento, opiniones. La escucha atenta del otro, la búsqueda de la verdad común. Desarrollo de la inteligencia lingüística, emocional e intrapersonal.

El **Ejercicio Físico** en paralelo al desarrollo espiritual, necesita de la práctica constante. Desarrolla las dimensiones y las capacidades de la persona, no sólo corporal o kinestésica, sino la emocional y social a cultivar hábitos comunicativos y relaciones humanas. Se Reflexiona sobre la superación de límites, para poder trascender las resistencias de la naturaleza, o el cansancio corporal, así como se favorece el desarrollo de la templanza y el hábito de la continencia como condiciones para alcanzar un logro, personal o colectivo. Visión del deporte como medio para el trabajo en equipo, el bien colectivo, la fidelidad de compromisos , la generosidad, la paciencia...La valoración del cuerpo como colaborador espiritual.

La **Fragilidad**, como condición humana de vulnerabilidad, por lo tanto de atención a las características del ser humano y el ciclo de la vida, muy presente como hilo conductor en todo el Programa, de hecho los cuadernos de casi todos los niveles comienzan con el mismo desarrollo de nacer y crear, hasta convertirse...desde su vida corporal- física, emocional, mental, social y espiritual. Cuidado de uno mismo y de los demás, favoreciendo las preguntas y respuestas por las grandes cuestiones de la vida, por el sentido del sufrimiento, la enfermedad, la muerte, la superación, etc. Donde se trabaja la apertura, la humildad, la empatía, la comprensión, la honestidad...

La **Meditación** es una técnica utilizada desde hace siglos, tanto por las tradiciones espirituales de Oriente como Occidente, sin pertenecer en exclusividad a ninguna de ellas. En este proyecto no se orienta desde una perspectiva creyente, sino desde la escucha atenta de la “voz interior”, el discernimiento de lo esencial para ordenar las cuestiones del día, así como apoyo para poder superar las dudas y preocupaciones.

A través de actividades de atención a la respiración, que le permitirá poco a poco con la práctica el control del flujo mental, posibilitando la concentración.

Lo realiza de forma sistemática, y está presente de una u otra actividad en todos los cursos. Dado que requiere dedicación y entrenamiento.

Se pretende que tras los momentos de meditación, el alumnado esté más atento, y emocional y mentalmente más receptivos, así como abiertos al aprendizaje con mayor profundidad.

La **Atención Plena o Mindfulness**, si bien no la recogen como tal, sí que hay una línea de trabajo transversal que se deja ver en todo el Programa, entendida como atención a la vida que “acontece”, dirigiendo sus sentidos hacia todo lo que ocurre en la exterioridad y acontece en la interioridad. Se trabaja desde el sentido de rentabilizar el tiempo educativo, para llenarlo de contenido y significación, desde la atención plena o *Mindfulness*. *Es saber lo que hacemos mientras lo hacemos.* (Torralba, 2012, p. 223). Se pretende favorecer con ella, la comprensión, el razonamiento, y otros valores y habilidades que se dan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, que requieren de la atención.

La **Solidaridad**, entendida como la gran conexión entre todas las personas y la naturaleza. Nada existe únicamente para sí, todo limita con otro, se haya en un ámbito más amplio que lo sustenta. Posibilita el descubrimiento de la independencia de las cosas y de los seres. El cosmos y las personas están ligados y esto tiene y da sentido a la vida, en un sentido de solidaridad cósmica, en el que unos y otras precisan de otros y otras. (Libro del Profesor, de 1º a 6º de Primaria, pp. 4- 5).

13. Las estrategias de Aprendizaje.

Las actividades se presentan de forma secuenciada teniendo en cuenta el plan sistemático de todo el *Programa*, en la etapa de Educación Primaria. Se estructuran de forma que hay diversos tipos de actividades, tal como se puede ver en el *Cuaderno* que analizamos a modo de ejemplo.

Las estrategias de organización, aprendizaje y aplicación de técnicas diversas, de expresión y de creación; así como actividades adaptadas a diferentes tipos de recepción de la información (visual, auditivo, kinestésico...).

También podemos encontrar actividades propias de diferentes estilos de aprendizaje, así a modo de ejemplo encontramos en distintos cuadernos, al inicio de las actividades aquellas que son de presentación e información, donde se parte o se llega a un concepto teórico, bien a través de preguntas guiadas, o por descubrimiento tras la experiencia de ellas, siendo estas más propias del estilo teórico; otras donde hay trabajos individuales o en equipo, construcción de collages, mándalas, lemas en común, manualidades diversas, que son propias de un estilo activo; los cuestionarios que aparecen en las páginas de “ *Ahora sabes que...*” y “ *síntesis y autoevaluación*”, son de tipo reflexivo, así como todas aquellas en las que se pide la intervención del grupo, para la expresión comunicativa de emociones, o posibles acciones-compromisos, por último aquella más propias del estilo pragmático, como son la de pasar de la teoría a la práctica, actividades relacionadas con la vida cotidiana, técnicas aprendidas en el aula que pueden ser realizadas en otros entornos, así como aquellas que permite simulaciones o resolución de problemas, que son propias del apartado *¡Comprométete!*.

El *Programa para desarrollar la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer*, a lo largo de los seis cuadernos que completan dicho proyecto, para la Educación Primaria, cuenta con unas cincuenta y cinco páginas por cuaderno, y desarrollan diversos modos de aprendizaje, entremezclando actividades en las que están implicadas todas las inteligencias múltiples, así como podemos ver que los dos estilos de aprendizaje “cerebrales”, están recogidos en el transcurso de las mismas.

14. La metodología.

La metodología de los *Cuadernos*, se describe en la página seis del *Libro del Profesor*, sobre tres ejes: La experiencia, la búsqueda del sentido y el compromiso. La secuencia de aprendizajes se estructura siempre bajo tres bloques de actividades, su estructura se plantea bajo los epígrafes de: Actividades de Introducción y apertura; Desarrollo de los contenidos y síntesis y autoevaluación.

- **Introducción y apertura:** Páginas iniciales Con la lectura de una narración breve, un cómic, un testimonio u otros recursos, tratan de invitar al alumno en el tema. A sentir las experiencias directas o indirectas, como acciones básicas

para el desarrollo de los contenidos que se presentan en las actividades siguientes.

- **Desarrollo de los contenidos:** Páginas de información y actividades que se proponen la comprensión de experiencias de bienestar, meditación, pacificación, o de espiritualidad, ya sean colectivas como individuales. Tratan sobre la transformación ética, social, global, la conciencia ecológica, la responsabilidad...cada Cuaderno trabaja una serie de contenidos, tal como hemos visto en la tabla anexada.
- **Síntesis y autoevaluación:** A partir de expresiones culturales y artísticas, los alumnos expresarán y plasmarán sus vivencias espirituales. Así como la síntesis presentada en *Ahora sabes que*, permitirá comprobar su aprendizaje, y por último se pretende pasar del plano mental, al compromiso con las actividades del *¡Comprométete! Y la huella personal*.

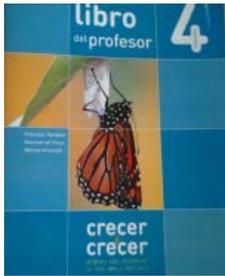
En la página siete del *Libro del Profesor*, se ofrece un *Glosario* de los términos que se usan en los mismos, para facilitar el significado y su contexto dentro de la inteligencia espiritual.

A continuación se ofrece al profesorado los objetivos, contenidos y sugerencias para realizar las unidades, conjuntamente con actividades de ampliación a cada bloque de actividades. Se muestra en miniatura el *Cuaderno del alumno*, para que pueda seguirle conjuntamente con las propuestas y consideraciones de interés de los contenidos trabajados.

Dentro de las sugerencias de ampliación, se proponen actividades de visionado de alguna película, música, elaboración de recetas, trabajos individuales y en equipo, confección de murales, lectura de libros, búsqueda en Internet, en YouTube, en periódicos, redacciones temáticas, realizar algún "ritual" con incienso, velas...**Evaluación.**

La evaluación la realiza dentro de cada bloque de actividades, con una parte específica, tal como hemos visto en el ejemplo, están incluidas en las páginas de **síntesis y autoevaluación**, con las denominadas ***Ahora sabes que...*** y ***¡Comprométete!***, donde el alumnado realiza una autoevaluación, que deberá ser acompañada por el docente, si bien está no se especifica.

15. El material del docente.



Todo el material docente, está recogido en el *Libro del Profesor*. Comienza a modo de presentación con una carta del principal autor del programa, en el que Francesc Torralba, sitúa al docente de lo que se entiende por inteligencia espiritual, dentro del marco de las inteligencia múltiples de Howard Gardner. La finalidad de material didáctico, para estimular la inteligencia espiritual, basándose en sus propias investigaciones. Resalta así mismo el vacío bibliográfico en lo que respecta a la formación y desarrollo de esta inteligencia en la infancia, y como el proyecto, pretende contribuir a la actividad educativa.

A continuación, cada *Libro del Profesor*, enmarca en cuatro puntos lo que significa el desarrollo de la inteligencia espiritual:

- Plantear interrogantes existenciales.
- Vivir experiencias de interioridad.
- Conectar con el fondo último de la realidad.
- Descubrir el verdadero potencial de cada uno. (pág. 2 del *Libro del Profesor*).

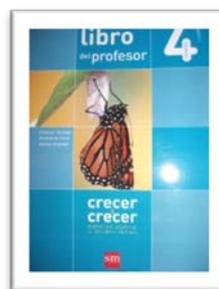
Bajo el título: “¿Qué es crecer y crecer?”, se hace una breve descripción de las “metáforas visuales”, que se han diseñado, para una mayor comprensión del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado. Así en lo podemos ver el siguiente gráfico.

Gráfico 8: Cuadernos del Alumnado del *Programa para el desarrollo de la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer*.

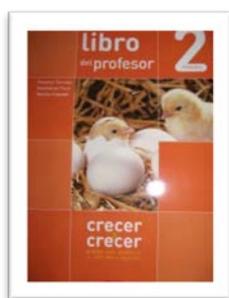
CUADERNOS DEL ALUMNADO



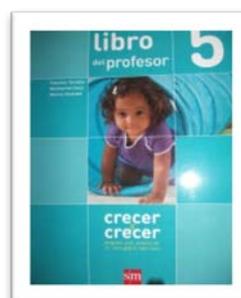
1º de Primaria, serán *Las Plantas*.



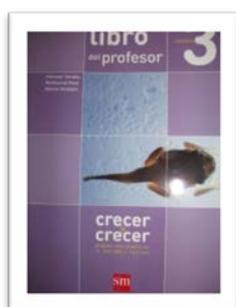
4º de Primaria, *Los Gusanos*.



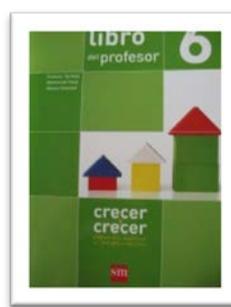
2º de Primaria, *Las Aves*.



5º de Primaria, *Las Personas*



3º de Primaria, *Las Ranas*.



6º de Primaria, *Las Construcciones*

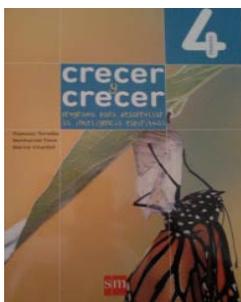
Fuente: Torralba, *Programa para desarrollar la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer. Libro del Profesor*, 2012, pág. 3.

Así mismo, todos los *Libros del Profesor*, muestran la secuenciación por niveles de los contenidos temáticos del *Programa para el desarrollo de la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer*, de tal forma que el docente tenga una visión de conjunto, no solo de su nivel, de su tramo, sino de todo el proceso, a lo largo de la etapa.

En las páginas siguientes, se presenta la estructura de las unidades, y se dan unas pinceladas de la metodología a seguir. Destacando que el desarrollo se asienta sobre la experiencia, la búsqueda del sentido y el compromiso. La estructura como veremos a continuación se estructura en tres bloques: introducción – apertura, desarrollo de los contenidos, y síntesis y autoevaluación. (pág. 6 del *Libro del Profesor*).

Así mismo, se aporta un *glosario*, con una serie de palabras que a lo largo del desarrollo, tienen una mayor carga espiritual y que conviene que todos tengan un mismo referente. (pág. 7 del *Libro del Profesor*). El resto de páginas del *Libro del Profesor*, presentan las unidades didácticas con sus objetivos concretos, contenidos y actividades propias, siguiendo la estructura comentada. También se recogen y aportan sugerencias de ampliación diversas.

16. El material del alumnado.



Hemos elegido el *Cuaderno de 4º de Primaria*, dado que es a nuestro entender, la edad en la que el alumnado tiene unas características psicológicas muy adecuadas, y estamos en la mitad del proceso educativo obligatorio en nuestro país. Lo que nos parece puede dar una visión más adecuada al proceso de enseñanza- aprendizaje del alumnado de estas edades. A modo de ejemplo pasamos a analizar el ***Cuaderno del Alumno de 4º de Primaria***. El contenido del este *Cuaderno de Trabajo*, consta de ocho unidades que están presentadas a modo de índice en la página tres del cuaderno, a continuación se presenta bajo el título de “***Tú puede crecer y crece...hasta convertirte en una preciosa mariposa***”, y se describe a continuación los aprendizajes que se pretenden conseguir con este cuaderno, descritos en las páginas cuatro y cinco.

Los aprendizajes pretendidos son: Estar solo, disfrutar del silencio, contemplar todo lo que te rodea, dialogar con los demás, valorar el ejercicio físico, reconocer tu fragilidad, descubrir la meditación y practicar la solidaridad. (Estos son comunes a todos los cuadernos de la Colección, si bien se concretizan en las ocho unidades).

A continuación, y siguiendo el mismo modelo que en el resto de *Cuadernos*, en las páginas seis y siete, se presenta y comenta a modo de guía, la estructura del libro-Cuaderno. Las páginas iniciales, las de información y actividades, y por último las de síntesis (*Ahora sabes que...*), autoevaluación y compromiso (*¡Comprométete!*). Poniendo de forma descriptiva y en miniatura, las páginas aludidas a modo de ejemplo.

Se desarrolla a continuación las Unidades del Cuaderno del Alumno de 4º de Primaria a modo de ejemplo, las Unidades son:

Unidad 1:

Sentirse solo o estar solo. Páginas iniciales a partir de un cómic se propone la actividad de lectura del mismo, en el que un chico (Mohamed), se siente a la llegada a un nuevo colegio y como hace nuevas relaciones a través del fútbol (chicos y chicas) y compartir la afición de la lectura con una chica (Paula), desarrollado en las páginas ocho y nueve.

¡Somos amigos! Páginas de **información y actividades**, se propone a modo de tabla que coloree las casillas correspondientes a las acciones que se presenta en el cómic, con relación a si está solo o se sentía solo el protagonista.

La actividad siguiente es de completar con *verdadero o falso* una serie de tres cuestiones en relación al cómic. Para terminar se lo propone que complete un esquema con las mismas referencias: está o se siente solo.

En la quinta actividad, se presenta la fotografía de un grupo de alumnos/as de edades propias del nivel con caras sonrientes y se le pide al alumno que coloree las palabras relacionadas con amistad, de una nube de diez términos: generosidad, indiferencia, respeto, disponibilidad, intimidad, egoísmo, entrega, rencor, desconfianza, aceptación.

A continuación tiene que realizar una búsqueda en el diccionario de seis palabras que no conozca bien, y hacer una frase con cada una de ellas.

Para terminar se le pide que confeccione un cartel con el lema: *Si tienes un buen amigo, nunca te sentirás solo*. Y lo intercambie con su amigo. Para llevarlo luego a su habitación, y recordar así el valor de la amistad.

La amistad. Páginas de síntesis y autoevaluación, se le pide al alumno que escoja y defina qué es la amistad, a través de cuatro fotografías de chico- chicos y chicas- chicas, en diferentes muestras de ayuda, diversión, apoyo afectivo y cuidado del otro; terminando la actividad con una frase síntesis: *Los verdaderos amigos son generosos, se preocupan y se alegran por ti, te defienden y están a tu lado en los malos momentos*. (pág. 12)

En el apartado **Ahora sabes que**: se les aporta las siguientes frases: No es lo mismo estar solo que sentirse solo; La amistad es el mejor remedio contra la soledad; Los amigos auténticos se aceptan y se respetan, se entregan y están siempre dispuestos a ayudar.

En la actividad número ocho, se les pide que piense y dibujen a su verdadero amigo, y le escriban una nota para darle las gracias por su amistad.

Por último, la actividad de **¡Comprométete!** Se les presenta un listado de cinco posibles propósitos para comprometerse a...: Comportarme como un verdadero amigo; Hacer saber a mis amigos que son importantes para mí; Disfrutar de la compañía de mis amigos; Estar siempre abierto a hacer nuevas amistades. No dejar que los demás se sientan solos. Junto con un círculo en el que deben estampar su "huella" si son objetivos cumplidos. (Página 13)

Unidad 2:

Amo el silencio. Páginas iniciales Se presenta la unidad a través de una fotografía de un niño contemplando unas cumbres nevadas, y un poema de Carlos Murciano titulado "*La nube más blanca*". Con varias preguntas, sobre si el silencio le ayuda al niño a descubrir lo que ve y esconde la nube. Así como si al alumno el silencio le ayuda a observar y comprender.

La siguiente actividad, propone completar un cómic, en el que se le dan tres opciones para la posible respuesta, que es un momento de silencio para pensar la respuesta.

Se le pide a continuación que elija una respuesta entre dos afirmaciones, en la que se resalta el valor del silencio como muestra de respeto- interés y de reflexión- calma.

Tras hacer silencio personal, se le pide dibuje un momento especial de su vida.
(Páginas 14 y 15)

¡Silencio... se vive! Páginas de **información y actividades**. Se representa una escena de convivencia familiar, en la que se le introduce mediante la figura de un director de cine que dice: *¡Silencio... se vive!*, y al lado hay una claqueta de cine con “Escena 1”, que muestra una familia (padre, madre, abuela, niña, niño y perro), haciendo diferentes cosas, en las que todos están en silencio realizando diversas acciones (contemplar, leer, escribir, hacer una construcción, ver los peces, dormir); el alumno deberá señalar mediante letras, las acciones correspondientes.

La *actividad de verdadero o falso* recoge afirmaciones sobre el valor de compartir momentos de silencio: Donde hay silencio, no hay comunicación; *El silencio compartido es una experiencia muy agradable; Compartir momentos de silencio nos une a los demás.*

“Escena 2”, presenta la convivencia social en un parque y se le pide al alumno que describa las situaciones. (Un jardinero regando, una señora paseando al perro, un niño contemplando la fuente, una niña viendo las flores, un chico asomado al balcón y una pareja leyendo en un banco).

El silencio aparece. Páginas de **síntesis y autoevaluación** La fotografía del cuadro de Vincent Van Gogh, titulado “La antigua torre en el cementerio de Nuenen”, da paso a la observación para descubrir al personaje del cuadro (una mujer), así como el silencio y la paz en el que descansan los difuntos. A continuación se les pregunta: *¿Por qué visitamos a nuestros difuntos? ¿Por qué deseamos que se respete el silencio en estos lugares? ¿Crees que el silencio ayuda a recordar momentos vividos son los seres queridos que ya han muerto? ¿Por qué?*

El silencio nos ayuda a identificar mejor nuestros sentimientos y nuestros recuerdos.
Es la frase resumen.

En el apartado **Ahora sabes que**, se les aporta: *El silencio invita a la reflexión; Compartir nuestros silencios nos une a los demás; En el silencio también comunicamos.*

La actividad nueve de esta unidad, les pide completar las oraciones con las siguientes palabras: silencio, pensar, palabras, molestan y hablar. Y se les pide que ponga ejemplos de momentos de silencio y de cuando las palabras pueden molestar a los demás.

Por último, la actividad de **¡Comprométete!** Al igual que la anterior se le pide ponga su huella si ha cumplido los objetivos y su compromiso ha sido: respetar los momentos de convivencia silenciosa en familia; Respetar la convivencia silenciosa en clase y lo mismo en espacios públicos. (Páginas 18 y 19).

Unidad 3:

Contemplar el mundo con amor. Páginas iniciales, presentación mediante un dibujo y una adaptación del poema “*Hojas de hierba*” de Walt Whitman, el alumnado debe leer y subrayar en el poema las palabras representadas en la imagen.

En el *verdadero y falso*, se le pide responda a las afirmaciones de: *Las hojas de hierba son menos importantes que las estrellas, las hormigas, los granos de arena, las ranas y las vacas; Al poeta el mundo le parece perfecto, una obra maestra insuperable; Cuando el poeta contempla el mundo, percibe que todo lo que hay en él es una maravilla.*

La actividad siguiente se le pide emule al poeta en su contemplación y escriba un poema sobre las flores, que se le sigue en la página 21, y se lo recite a los compañeros de clase.

¡Déjate sorprender! Páginas de **información y actividades.** Poner signos de admiración a frases que guardan relación con el poema anterior.

La actividad seis, pide completar la oración con las palabras: humildad, sorpresa o indiferencia. A continuación deben dibujar algo que les sorprenda y explicar el por qué a sus compañeros.

El cómic siguiente presenta en tres viñetas, tres escenas propias de la llegada de un hermanito, en las que deberá poner y completar con las palabras: contemplación, admiración y sorpresa. Y escribir tres posibles preguntas ante tal acontecimiento familiar. Termina la actividad con la siguiente frase resumen: *Cuando algo nos sorprende, inmediatamente nos surgen interrogantes: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué?* (Páginas 22 y 23).

¡Mírame a los ojos! Es el título de las páginas de **síntesis y autoevaluación**, en las que la fotografía del cuadro “La joven de la perla o Muchacha del turbante” de Johannes Vermeer, introduce a la contemplación del mismo, parándose en la mirada de la protagonista y del pintor, así como el proceso de atención para captar los detalles.

Se propone la actividad de contemplar a un compañero/a de clase, mirarlo detenidamente, ver qué siente en la contemplación del otro.

La frase síntesis es: *Contemplar es mirar con los ojos del alma.*

En el apartado **Ahora sabes que:** *El mundo es un lugar maravilloso; Al contemplar la naturaleza nos sentimos unidos a ella; Mirar a los ojos nos acerca a los demás.*

El poema de Antonio Damasio conjuntamente de la fotografía de un pájaro volando es la propuesta para la contemplación y la visualización, para posteriormente convertirse en pájaro y volar.

La actividad de **¡Comprométete!** Es marcar los compromisos de reconocer e identificar cualidades y objetos, cosas que sorprendan, así como el dedicar tiempo y atención con calidad, con amor.

Unidad 4:

¿Diálogo o discusión? Páginas iniciales, dos viñetas de chicos- chicas en actitud de diálogo y / o discusión, para que sean identificadas, son las actividades que abren la cuarta unidad.

Tres fotografías con personas en esa misma actitud, en este caso de diferentes edades son las propuestas para la actividad de *verdadero o falso.*

Las dos fotografías que se presentan a continuación, definen a la discusión como un pulso y al diálogo como un tándem.

La frase síntesis es *El cuerpo también habla. Hay gestos y expresiones que facilitan o dificultan el diálogo.*

La tercera actividad es leer las definiciones y relacionarlas. Discutir/Dialogar con Cooperar /Competir.

Para terminar este apartado deben escribir un posible diálogo entre una chica que cree saber que el chico ha roto una maceta, y él no lo ha hecho, para decirlo al profesor.

Siguiendo unos esquemas de lógica aplicada al diálogo, se les pide escriban ante las viñetas presentadas, los motivos que les impulsa a dialogar a los protagonistas.

Siete afirmaciones dan como resultado una palabra oculta (diálogo), para terminar con la frase síntesis: *Un buen diálogo puede ayudarte a aprender y a comprender al otro.*

(Páginas 26 a la 29)

En silencio, el cuerpo habla. Páginas de **síntesis y autoevaluación.** La fotografía del mimo Marcel Marceau, pide al alumnado que comente la expresión de su rostro y manos. A continuación se define que es un “mimo” y se pide que exprese distintos sentimientos en forma de mimo a sus compañeros.

Tres fotografías de dos chicos y una chica, expresan y deben relacionarlos con las frases propuestas.

La frase síntesis es: *Los movimientos del cuerpo, la expresión del rostro, el todo de nuestra voz dan claras pistas de lo que sentimos y pensamos.*

En el apartado **Ahora sabes que:** *En el diálogo prevalece el espíritu de cooperación; El diálogo nos acerca a la verdad. Con el cuerpo expresamos sentimientos y emociones.*

Dos situaciones de conflicto en una actividad deportiva por parejas, deben ver la descripción de las viñetas de cada equipo y responder cuál de los dos ha dado solución al problema.

La actividad de **¡Comprométete!** Es recordar, reflexionar y dialogar en posibles futuros encuentros conflictivos, por falta de diálogo. (Páginas 30 y 31).

Unidad 5:

Contento conmigo mismo. Páginas iniciales, Un recorte de una entrevista a Rafa Nadal, en *El País* (2011), titulada “*Tener humildad, sí; tontería no*”, introduce esta unidad. Tras su lectura se le pregunta a través de verdadero o falso, al alumno por el contenido de la misma, llevando la atención hacia los sentimientos y expresiones del tenista. A continuación se muestra otra parte de la misma, con una fotografía de Nadal con Gasol, y se le pide que marque que actitudes tienen en común los dos deportistas. (Humildad, superación, trabajo en equipo, etc.)

La tercera actividad propone completar la frase de Nadal con las palabras desastre, satisfecho, fracaso, asumir, mejorar. (Páginas 32, 33)

¿Podemos conseguirlo? Páginas de **información y actividades.** La viñeta de unos juegos en una pista de atletismo, con diferentes tipos de compañeros/as pone al alumno/a en disposición de si quiere participar. La frase síntesis de la actividad es:

Todos tenemos diferentes aptitudes para desarrollar una actividad física. *Pero solo el esfuerzo nos ayuda a conocer y desarrollar nuestras posibilidades.*

En la quinta actividad deben observar las tres imágenes y relacionarlas con su descripción. (Diferentes tipos de superación, por causas diversas, limitaciones y riesgo).

Dos pensamientos uno de Charles Dickens (*El hombre nunca sabe de lo que es capaz hasta que lo intenta*) y otro de Joseph Conrad (*Solo aquel que no hace nada no comete errores*), permite la identificación con una de ellas y su significado para el alumno/a. (páginas 34 y 35)

Nos construimos como personas. Páginas de **síntesis y autoevaluación.** Dos pinturas, una de Gustav Klimt “Atenea, diosa de la sabiduría” y “El atleta cósmico” de Salvador Dalí, introduce esta parte.

Se pide al alumnado identifique que personaje desarrolla la mente y quién el cuerpo. Una sopa de letras con seis valores en “la carrera de la vida”, resaltan el sacrificio, el autocontrol, esfuerzo, etc.

En el apartado **Ahora sabes que:** *Para progresar en cualquier ámbito debemos esforzarnos; Conocer nuestros límites, proponernos metas y procurar alcanzarlas nos hace creer; Con disciplina y constancia nos construimos como personas.*

Un ejercicio de lectura repetitiva para comprobar la fluidez de la lectura en un menor tiempo. Se le pide que tome nota del tiempo en tres posibilidades. La frase es de Richard Bach: *Romper vuestros límites, haced saltar las barreras de lo que os oprime, movilizad vuestra voluntad...sed lo que queráis ser. Describir lo que os gustaría hacer y haced todo lo que sea posible por conseguirlo.*

La actividad de **¡Comprométete!** Pensar cómo me gustaría ser, hacer una lista de acciones que me ayude y elegir una para realizarla en la semana. (Páginas 36 y 37).

Unidad 6:

El talón de Aquiles. Páginas iniciales, la lectura de la historia de Aquiles, introduce conjuntamente con la fotografía de una escultura, del héroe mitológico, como guerrero del Palacio de Arquileón y otra de la agonía del mismo en la Isla de Corfú (Grecia) esta unidad donde se trabaja la fragilidad y la vulnerabilidad humana. Preguntas sobre las afirmaciones y de la expresión “talón de Aquiles” dan pie a que el alumnado dibuje alguna situación de fragilidad que haya vivido.

La cuarta actividad hace memoria de quién ayudo, apoyo y cómo se superaron los momentos de fragilidad que ha expresado a través de contestar a preguntas guiadas. (Páginas 38 y 39).

¡Cuidado! Páginas de **información y actividades**. Un vaso de zumo, una cesta con huevos y una pecera, son las tres fotografías con las que se inicia esta parte. Pidiendo que continúe con tres nombre más y los dibuje. Unas amapolas y una mariposa dan paso a la construcción de un mural con el lema: *Seres frágiles y vulnerables*.

A continuación y a través de un laberinto, *¡Me protegeré!*, presenta cuatro circunstancias en las que deberá tomar medidas de protección: estar enfermo, un semáforo en rojo, bandera roja en la playa y marcha en bicicleta. A lo que también se le hace reflexionar sobre qué pasaría si no lo hiciese. (Páginas 40 y 41)

¿Podemos hacer algo? Páginas de **síntesis y autoevaluación**. ¿Qué cosas podrías haber evitado? Un maremoto, un suspenso en un examen, o un volcán en erupción.

A continuación se le pide que confeccione un exaedro y meta bajo el título de “frágil”, un muñeco de plastilina que represente su persona. Para que lo trata con cuidado.

En el apartado **Ahora sabes que:** *No somos inmortales como algunos héroes mitológicos; Estamos expuestos al dolor, a la enfermedad, al sufrimiento y a la muerte. Debemos protegernos porque somos frágiles y vulnerables.*

La construcción de un árbol- castillo de naipes construido entre los cuatro miembros del equipo, hasta conseguir que sea lo más alto posible y estable. A continuación se le pide complete una frase con las palabras: *solidarios, compasivos, demás sufrimiento.*

La actividad de **¡Comprométete!** Le proponen pensar sobre el “talón de Aquiles” en el diálogo con los demás, en el estudio, en el alimento y sacar conclusiones. Así como poner su huella si al final lo ha conseguido. (Páginas 42 y 43).

Unidad 7:

En busca de la calma y la quietud. Páginas iniciales. La fotografía de una chica con un péndulo en suspensión, y un breve texto sobre la meditación, introduce el tema. Un texto de Santa Teresa de Jesús le exhorta a su reflexión. *“Eleva tu pensamiento, al cielo sube, por nada te acongojes, nada te turbe”*.

A continuación guiados por los dibujos que acompañan a la explicación se inicia la relajación corporal, a través de ir sintiendo paso a paso el cuerpo, la respiración hasta

llegar a la relajación, y una vez relajados en un sitio adecuado y con los ojos cerrados repetir el “nada te turbe”. (Páginas 44 y 45).

¡Dando vueltas! Páginas de **información y actividades**. **Meditar** proviene de la palabra latina *meditare*, que significa “dar vueltas a algo”, con esta introducción se pasa a comparar texto e imágenes de tres insectos (una abeja, una mosca y un saltamontes), para ver si damos vueltas sin sentido, para obtener alimento o para extraer algo positivo como la miel.

A continuación se invita a que haga memoria de lo que ha sucedido mientras “meditaba”.

La actividad cinco, propone ver los efectos de la meditación, en cuanto a atención y escucha atenta y a paz interior que lleva al perdón. Cuatro viñetas ilustran dicha actividad.

A continuación se le muestran tres movimientos de un péndulo y se le pide que relacione tres textos, para acabar con la frase síntesis que dice: *Al meditar nos elevamos por encima de nuestros pensamientos y sentimientos*. (Páginas 46 y 47).

¡Elévate! Páginas de **síntesis y autoevaluación**. Tres textos y sus correspondientes fotografías del *botafumeiro* y el *tiraboleiro mayor*, de la catedral de Santiago, dan comienzo a esta parte. El alumnado tiene que relacionarlos mediante flechas.

En el apartado **Ahora sabes que**: *Al meditar encontramos poco a poco, nuestro centro; La meditación nos eleva por encima de nuestros pensamientos y sentimientos; La meditación nos transforma y nos vuelve más atentos.*

La lectura de los versos de Antonio Machado “*La tarde todavía dará incienso de oro a tu plegaria*”, sitúa al alumno entre encender una vela, guardar una moneda en una hucha o rezar al atardecer, para que elija la respuesta correcta.

La actividad de **¡Comprométete!** Pensar sobre lo que meditar, redactar algún verso sobre el tema, practicar la meditación como se le ha mostrado y realizar algún ejercicio diario durante una semana, son los compromisos y objetivos que persigue esta unidad.

Unidad 8:

Solidarios con la naturaleza. Páginas iniciales. El texto incide que a mayor capacidad, mayor responsabilidad. ¿Qué hacer para conservar cuatro espacios naturales que se ofrecen en cuatro fotografías?

Por grupos deberán buscar tres ejemplos de deterioro del planeta y tres de cuidado y conservación de la naturaleza, y ponerlos en común.

Un dibujo pide la relación y listado de los regalos que recibimos de la Tierra.

La tercera actividad propone la recogida durante una semana de elementos del entorno, y la construcción de un collage como agradecimiento a la Tierra. Hay que ponerle título.

La siguiente actividad pide rellenar las fichas de un animal y una planta en peligro de extinción. (Páginas 50 y 51).

Pasamos el testigo. Páginas de **información y actividades.** Una viñeta con el mundo como testigo de una carrera de relevos, introduce el tema para que se señalen motivos para la participación en la misma.

La actividad sexta, es completar una frase con las palabras: *Tierra, generaciones, heredan, cuidarla, nacer.*

A continuación y ocupando toda la página una gran viñeta en la que hay escenas de cuidado y no cuidado de la tierra, para colorear en rojo las que no y en verde las que sí. La frase síntesis es: *Todo somos responsables del cuidado de la Tierra.* (Páginas 52 y 53) Dando paso a la página de **síntesis y autoevaluación.**

En el apartado **Ahora sabes que:** *Al nacer heredamos la Tierra; Somos responsables de la conservación y el cuidado de nuestro planeta; Las nuevas generaciones debe poder habitar la Tierra en las mismas o mejores condiciones que nosotros.*

Una sopa de letras pide siete acciones relacionadas con el cuidado de la naturaleza: conservar, cuidar, repoblar...

La actividad de **¡Comprométete!** Acciones como: apagar la luz, cerrar el grifo, apagar TV y ordenador cuando no los uso; reciclar y cuidar mi ciudad como mi propia casa, es el último compromiso y objetivo del Cuaderno de 4º. (Página 54).

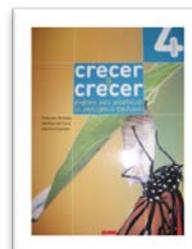
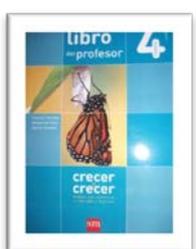
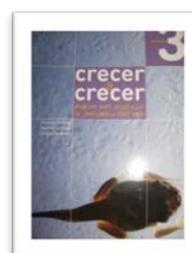
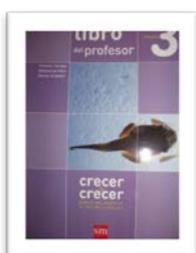
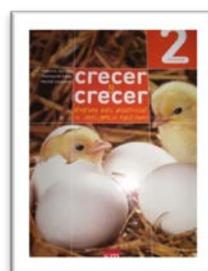
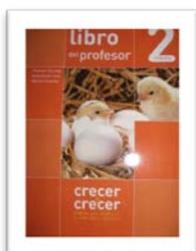
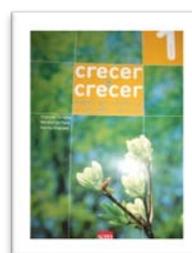
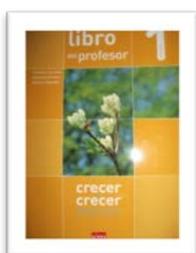
¡Hemos crecido! Es la última actividad que en una serie de frases encadenadas, el mensaje final es: *La amistad es el mejor antídoto contra la soledad. El silencio invita a la reflexión: La contemplación nos hace sentir unión con la naturaleza. Ser humildes y estar abiertos a nuevas ideas nos permite dialogar. Explorar nuestros límites, proponernos metas y procurar alcanzarlas nos hace crecer. Todos los seres humanos*

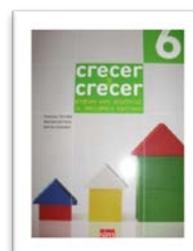
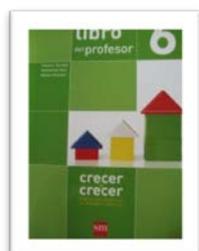
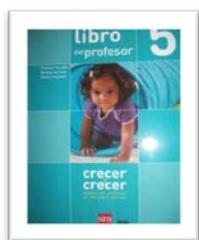
somos frágiles y vulnerables. La meditación nos eleva por encima de nuestros pensamientos y sentimientos. Somos responsables de la Tierra. (Página 55). Las diversas actividades presentadas en este nivel, son un claro reflejo de los ejes metodológicos propuestos por el autor, ya que pretenden la comprensión y desarrollo cognitivo y emocional del alumnado, estimulando la inteligencia espiritual de los alumnos de Educación Primaria, planteando interrogantes y vivencias distintas. Conectando y ayudando al descubrimiento de la realidad personal y grupal, así como potenciando el desarrollo del SER.

Gráfico 9: Materiales del Profesorado y alumnado del *Programa para el desarrollo de la inteligencia espiritual: Crecer y crecer.*

LIBRO DEL PROFESORADO

LIBRO DEL ALUMNADO





Fuente: Elaboración propia.

17. La implicación de la Comunidad Educativa.

Si bien el *Programa*, no explicita quién lleva a cabo la tarea educativa y puesta en práctica del mismo, puede ser de forma interdisciplinar, o acompañado y dirigido por el profesor tutor, que es lo más lógico, ya que es el mayor tiempo pasa con el alumnado en clase.

Tampoco se describe el papel de la familia en el proceso, si bien se la refiere en algunas actividades y queda reflejada en muchas de ellas. Pero no se habla en ningún momento de su implicación, apoyo o su propia formación en este sentido.

18. Formación del docente.

Se da por hecho que el profesorado que lleve a cabo este proyecto tiene algún tipo de formación, si bien es cierto que en el espacio educativo, ha emergido con fuerza las inteligencias múltiples, la espiritual, no es precisamente la más conocida, en el sentido en que se trabaja en el *Programa*, dado que es un término más bien "contaminado y estereotipado", que a nuestro entender necesita no solo de clarificación, sino de una amplia formación y práctica personal.

19. Buenas práctica o práctica buena.

Siguiendo las propuestas de la UNESCO (2010), analizamos el *Programa Crecer y Crecer*, según los criterios que han de caracterizar a las *Buenas Prácticas*.

- Fiabilidad, consideramos que si cumple con este criterio a lo largo de toda la etapa de Educación Primaria, en orden a conseguir buenos resultados, al finalizar la misma, si bien no tenemos resultados empíricos ni hay estudios al respecto.
- Innovación. Entendemos que en sí el *Programa* ya es conjuntamente con la propuesta de otra editorial, un cambio en la etapa de Educación Primaria, y por las implicaciones educativas que tiene. Implica cambio y modificación de la organización y gestión educativa, si se introduce en un centro, lo que es también una novedad.
- El criterio de efectividad y sostenibilidad, no podemos considerarlos, ya que no tenemos elementos a tener en cuenta, por su relativa incorporación a las aulas.
- Contractibilidad y transferibilidad. Entendemos que es un referente a tener en cuenta en el tiempo, ya que aún no hay resultados, por su falta de continuidad en el tiempo, para poder tener unos resultados documentados.

Por lo que nos atrevemos a concluir que es una práctica buena, que si tiene continuidad en el tiempo, podrá convertirse en una buena práctica.

3.5.3.2. Proyecto *“En Ti”*.

Pasamos a continuación a proceder al estudio y análisis del segundo Proyecto.

1. Título del Proyecto o Programa.

El **Proyecto** titulado ***“En ti”*** es una propuesta de la editorial Edelvives, presente en el mundo educativo- escolar, desde el 2014, cuyo autor principal es Josean Manzanos Báez, y con una autoría compartida, dependiendo del nivel educativo con un electo de especialistas en diversos ámbitos educativos. (Ver anexo II)

El nombre del *Proyecto “En Ti”*, obedece a lo que los autores consideran como el “resume la experiencia interior que vivimos como seres humanos, desde la que nos definimos. Toda persona tiene esta experiencia desde el momento en que descubre aquello que vive dentro de sí. Esta experiencia no es puntual ni acontece en un instante, sino que se descubre dentro de un proceso. Este proyecto marca un proceso personal pedagógico y de progresivo y continuo descubrimiento” (Página 5 de la *Propuesta Didáctica*).

2. La Editorial.

El *Grupo Luis Vives- Edelvives*, está a cargo de los Hermanos Maristas desde el año 1889 se inició con el nombre de FTD, que cambió su nombre por el de Editorial Luis Vives en la década de los 30 del siglo pasado. Fundamentada en el humanismo cristiano, en la educación en valores, la cultura solidaria, el desarrollo sostenible, y el consumo racional.... Se autocalifican de editorial creativa, valiente, crítica y reflexiva. Edita libros de texto de Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, así como narrativa infantil y juvenil. Educación Religiosa. Publica en las lenguas co-oficiales del Estado Español.

Los *Hermanos Maristas* son un Instituto religioso laical, fundado en 1817 en Francia por san Marcelino Champagnat, como respuesta a la necesidad de catequistas y maestros en las zonas rurales de Francia, en el siglo XIX. Actualmente son unos 4300 Hermanos Maristas, trabajado en 77 países del mundo en diversas obras educativas y sociales, siempre con una especial atención a los jóvenes y niños, a través principalmente de la educación integral y la catequesis. En la Península Ibérica (en España desde 1886 y en Portugal desde 1947) son más de 80 comunidades, colegios, obras sociales, asociaciones juveniles, etc., en las que hay aproximadamente unos mil religiosos.

3. Autores y breve descripción de su curriculum vitae.

Resaltamos a su autor principal, Josean Manzanos Báez, un maestro- profesor de las áreas de Religión, Interioridad y Matemáticas, casado y padre de cuatro hijos. Un docente que se ha ido enriqueciendo en su trayectoria personal y profesional, en los suburbios de Quito (Ecuador), donde trabajó acompañando los procesos pastorales de la Vicaría, durante tres años. En la Casa de Acogida y Espiritualidad de Vitoria, la cual ha dirigido y vivido en más de diez años. Como trabajador y educador en Hogares de Acogida, tutelando niños y jóvenes en situación de abandono. Colabora en la construcción de pozo de agua en países del Sur, que sufren la desigualdad.

Como responsable del Departamento de Orientación Tutorial y Enseñanza Religiosa del Colegio Vera Cruz de Vitoria, ha coordinado el *Proyecto Zugan*, del que posteriormente surge el *Proyecto En Ti*.

Buscador incansable, acompaña conjuntamente con su mujer, las experiencias del “*Leku*”, a través de la meditación, el silencio interior, la búsqueda espiritual y

transconfesional. Forma parte de la comunidad interreligiosa de “*Espacios de Silencio*”, donde quiere seguir encontrando nuevos caminos, ante las nuevas sensibilidades y creencias. Es un docente convencido de la *Educación para la Interioridad*, y así se puede ver en sus colaboraciones con diversas revistas como *Catequética*, o *Catequistas*.

4. Niveles de implementación del Proyecto

A diferencia del *Programa para desarrollar la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer*, anteriormente analizado, el *Proyecto En Ti*, tienen editados materiales para todas las etapas desde la Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

5. Los objetivos del Proyecto.

Tal como se recogen en las páginas iniciales de la *Propuesta Didáctica (5)*, los objetivos generales del *Proyecto En Ti* y que están distribuidos en torno a cada uno de los bloques de contenidos, son:

Dentro del *pensamiento creativo* se trabajan los siguientes objetivos:

- Crear imaginando.
- Admirar las cosas desde su profundidad.
- Sentir respeto por todo lo creado.
- Desarrollar diferentes habilidades creativas personales.

Dentro de la *expresión simbólica* se trabajan los siguientes objetivos:

- Percibir desde los sentidos la riqueza de lo simbólico.
- Experimentar asombro y sorpresa por lo cotidiano.
- Saber expresarse simbólicamente desde la experiencia personal.
- Expresar simbólicamente la diversidad en la particularidad.
- Dentro de la *conciencia corporal* se trabajan los siguientes:
 - Conocer los mensajes del cuerpo.
 - Aprender a relajarse.
 - Aprender a interpretar las percepciones del propio cuerpo.
 - Realizar movimientos de forma consciente.

Dentro de la *armonización emocional* se trabajan los siguientes objetivos:

- Identificar y expresar diferentes emociones.
- Actuar con libertad interior desde el reconocimiento de las emociones.
- Sentir compasión ante el sufrimiento.
- Ser conscientes de las emociones a través de la respiración, la concentración y la atención.

Dentro del *crecimiento espiritual* se trabajan los siguientes:

- Aprender a contemplar.
- Explorar el sentido profundo de la vida.
- Aprender a encontrar el silencio interior.
- Descubrir diferentes formas de acceso al ser espiritual.

(Página 7 de la *Propuesta Didáctica*).

6. Fundamentación teórica.

Los autores se basan para el diseño del *Proyecto* en “la comprensión educativa de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1986), este trabajo de educación de la interioridad responde a la educación de la “inteligencia existencial o trascendente”, en la clasificación de Gardner, o lo que Zohar y Marshall llamaron la “inteligencia espiritual”. En ambas nomenclaturas, el acceso a esta inteligencia no es exclusivo de las diferentes tradiciones religiosas, aunque todas ellas la trabajan con la búsqueda de sentido, el preguntarse por las últimas realidades, el sentido del misterio de la vida y la capacidad de religarse con él.

Es un proyecto educativo de *educación de la interioridad*, un proyecto pedagógico integrador orientado desde la Acción Tutorial en la búsqueda del desarrollo de la dimensión de «enseñar a ser persona, integrando todas las dimensiones de la persona, holísticamente, a partir del cultivo de la dimensión interior. Es una propuesta universal, experiencial, abierta, integradora y creativa, que abre un camino hacia el centro del corazón humano, el centro del ser, educando su dimensión interior.

Este camino de adentramiento es una forma de indagar y descubrir lo que es esencial en la persona y está en el núcleo de su ser. Es un proceso desde el interior hacia lo exterior.

El Proyecto educativo *En Ti* cultiva la interioridad como aprendizaje de la percepción existencial en la que se integra todo en todos. Las cuatro claves que permiten trabajar

y fundamentar con coherencia a partir de una propuesta de estructura desde la cual se desarrollan unos contenidos y unos objetivos de la educación de la interioridad, son:

- Descubrir formas de escucha interior.
- Fomentar la capacidad de atender cada instante.
- Experimentar la realidad trascendente que abarca al ser humano.
- Percibir la vida desde lo más profundo.

(Páginas 5 y 6 de la *Propuesta Didáctica*).

7. Qué significa y qué beneficios aporta el desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

La interioridad es la capacidad de reconocerse desde dentro y de relacionarse desde lo auténtico y lo profundo para poder encontrar un equilibrio personal. Esto, además, repercute positivamente en los demás, en el entorno y en la sociedad. Para el *Proyecto En Ti*, desarrollar la Inteligencia Espiritual “es una respuesta a la realidad de los alumnos del siglo XXI. Es la respuesta a los nuevos retos esenciales como el auto-constructivismo, lo sensorial, lo simbólico, el mundo emocional, lo experiencial y lo universal”. (Página 5 de la *Propuesta Didáctica*).

8. Finalidad del Proyecto.

Educar la interioridad es enseñar a nuestros niños y jóvenes que lo que viven y lo que son está regulado por su experiencia interior. Es posible hacerla consciente y desarrollarla para crecer como personas. (Página 4 de la *Propuesta Didáctica*).

9. Contribución al desarrollo de las Dimensiones de la persona.

El *Proyecto En Ti*, contribuye a todas y cada una de las cinco dimensiones de la persona: corporal, emocional, mental, social y espiritual. A través de diversas actividades, tanto en aquellas que se realizan en la “sala de interioridad”, como aquellas, que forma parte del proceso de abstracción y comprensión de lo experimentado, en la variedad de propuestas y actividades, que desde 3 años a 2º de Bachillerato, se recogen en sus *Cuadernos de Trabajo de Alumno*.

10. Contribución a la adquisición de las Competencias Básicas- Clave.

El *Proyecto En Ti*, contribuye a la adquisición en general de las competencias clave propuestas por la normativa, si bien se destacan aquellas competencias como la

de aprender a aprender, la comunicación lingüística, conocimiento e integración con el mundo físico, y de forma muy especial, la autonomía e iniciativa personal.

Posibilitando el proceso de enseñanza- aprendizaje en aras a la finalidad de la etapa educativa, en concreto a la realización personal, ejercicio de la ciudadanía activa y la incorporación a la vida adulta de manera adecuada.

11. Permeabilidad con el currículo.

Lo encontramos interrelacionado e integrado con la mayor parte de las áreas, a través de las diversas propuestas experimentales que se realizan a lo largo de los *Cuadernos de Trabajo*, con una amplia variedad, ya que al ser un *Proyecto* que abarca y está secuenciado desde 3 años, a 2º de Bachillerato, se puede apreciar distintas áreas, dependiendo de los niveles y edades. Posibilitando un conocimiento generativo e interpretativo, que es orientado por el docente, a través de las distintas propuestas de trabajo.

12. Los contenidos.

En el proyecto educativo de educación de la interioridad *En Ti*, se trabajan cinco bloques de contenidos, que son secuenciados y trabajados según las edades y los distintos niveles del sistema educativo, estos bloques son:

- El pensamiento creativo.
- La expresión simbólica.
- La conciencia corporal.
- La armonización emocional.
- El crecimiento espiritual.

El *pensamiento creativo*: con el cultivo de la creatividad se accede de forma extraordinaria a la dimensión interior de la persona, porque a través de la creatividad el ser humano puede plasmar su vivencia interior.

La *expresión simbólica*: desde lo simbólico el ser humano expresa aquello que le trasciende. A través de la simbología podemos dejar siempre una pregunta abierta ante lo desconocido. El símbolo es la puerta que nos permite entrar en un mundo interior a veces difícilmente explicable con la palabra. También lo simbólico puede enriquecerse en la etapa secundaria gracias al desarrollo del pensamiento intuitivo y la traslación de ideas.

La *conciencia corporal*: se toma como referencia el cuerpo, que es el termómetro de nuestro estado interior. Trabajar y educar la conciencia corporal es acceder a la primera capa de la experiencia interior del ser humano. Conocer los mensajes que el cuerpo nos da e identificar lo que se plasma en él nos permite abrir nuestra experiencia interior a un lenguaje más cercano y conocido.

La *armonización emocional*: identificar nuestras emociones, expresar los sentimientos y ser capaces de tomar distancia de cada uno de ellos enriquece la experiencia interior. La vivencia emocional muchas veces puede determinar la experiencia interior de la persona. Por tanto, armonizarla de forma que se viva en equilibrio es un proceso esencial y una parte fundamental de la *educación de la interioridad*.

El *crecimiento espiritual*: se trabaja sabiendo que la educación de la interioridad quedaría en una fase exterior si no accedemos o hacemos acceder a cada uno de los alumnos a un aprendizaje que les coloca en el umbral del misterio. Es en el desarrollo espiritual donde permitimos diferentes formas de silencio interior para descubrir el sentido profundo de lo que somos y vivimos. (Página 6 de la *Propuesta Didáctica*)

13. Las estrategias de Aprendizaje.

Las actividades se presentan de forma secuenciada teniendo en cuenta el plan sistemático de todo el *Proyecto*, desde la Educación Infantil al Bachillerato. Se estructura de forma que hay diversos tipos de actividades, tal como se puede ver en el *Cuaderno* que analizamos a modo de ejemplo. Las estrategias de organización, aprendizaje y aplicación de técnicas diversas, de expresión y de creación; así como actividades adaptadas a diferentes tipos de recepción de la información (visual, auditivo, kinestésico...).

También podemos encontrar actividades propias de diferentes estilos de aprendizaje, así a modo de ejemplo encontramos en distintos cuadernos trabajos en equipo, construcción de mándalas, collages, lemas en común que son propias de un estilo activo; los cuestionarios que aparecen en las páginas de “anclaje”, son de tipo reflexivo, así como todas aquellas en las que se pide la intervención del grupo, para la expresión comunicativa de emociones, o posibles acciones- compromisos. De igual forma, podemos encontrar actividades donde se parte o se llega a un concepto teórico, bien a través de preguntas guiadas, o por descubrimiento tras la experiencia de ellas, siendo estas más propias del estilo teórico; por último aquella más propias del estilo pragmático, como son la de pasar de la teoría a la práctica, actividades relacionadas con la vida cotidiana, técnicas aprendidas en el aula que pueden ser realizadas en

otros entornos, así como aquellas que permite simulaciones o resolución de problemas.

El *Proyecto En Ti*, a lo largo de los quince cuadernos que completan dicho proyecto, con unas treinta y dos páginas por cuaderno, desarrollo diversos modos de aprendizaje, entremezclando actividades en las que están implicadas todas las inteligencias múltiples, así como podemos ver que los dos estilos de aprendizaje “cerebral”, están recogidos.

14. La Metodología.

Podemos leer en la página diez de la *Propuesta Didáctica* que el “Proyecto *En Ti*”, está estructurado del mismo modo que una asignatura dentro del currículo educativo, con 30 sesiones de 50-60 minutos. En todas las sesiones propuestas la metodología es experimentar (sentir), descubrir (aprender) y expresar (plasmear).

Se pide al docente que acompaña la sesión que la inicie con un “ritual”, que consiste en de descalzarse y ponerse unos calcetines que se utilizan solamente para la interioridad y colocar la manta o esterilla de interioridad. Consideran los autores del proyecto, que es una “forma de prepararse para cuidar el espacio en el que se van a vivir las experiencias”. Algunas sesiones están pensadas para utilizar un medio exterior, o de naturaleza, por lo que no se sigue este “ritual”.

La existencia de un “espacio para la interioridad”, en el que recomiendan que sean amplios, con colores suaves y con una decoración mínima, donde los alumnos se puedan tumbar, sentar, quedarse de pie... ya que algunas sesiones comienzan con la atención puesta en las posturas corporales, lo que denominan “posiciones de equilibrio”, para favorecer la quietud, serenidad, la relajación corporal, lo que les permitirá llegar a la relajación consciente. (Página 11, de la *Propuesta Didáctica*). Dependiendo de las edades se comienza con tiempos muy breves que irán aumentando con la edad y la práctica. Se considera una asignatura a trabajar al menos una vez en semana, en la “acción tutorial”, siendo generalmente el docente tutor/a, quien realiza este acompañamiento.

15. El material para el docente.

El material docente del *Proyecto En Ti*, se distribuye en formato informática a los profesores, a través de un pendrive, donde puede encontrar todo el material y recursos para su puesta en marcha. Dicho material se organiza en cuatro colecciones, una por etapa educativa, cuyos títulos son cuatro palabras clave (*calma, paz, equilibrio y en*

mí) que expresan el objetivo básico de la etapa. Con cada una de estas palabras se identifica el horizonte educativo que se busca para cada etapa.

Además, en cada curso se presenta el *Proyecto* a través de unos verbos expresados en imperativo (*siente, escucha, imagina, silencia, detente...*) que concretan la propuesta educativa por edades.

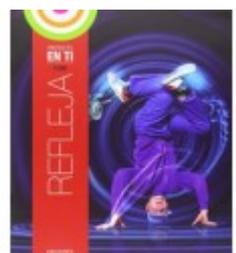
La distribución es la siguiente:



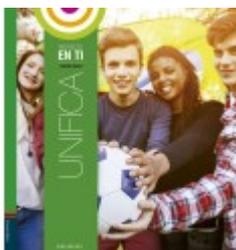
Educación Infantil: 1. *Ni pío* 2. *Te cuento* 3. *Verás* 4. *Un gran círculo* 5. *Huellas y pasitos*.



Educación Primaria: 1. *Bienvenida al silencio* 2. *Un secreto por descubrir* 3. *Movimientos mágicos* 4. *Un círculo de silencio* 5. *Cuaderno de bitácora*.



Educación Secundaria Obligatoria: 1. *Enfocar la atención* 2. *Varita de zahorí* 3. *Ir al corazón* 4. *Mi blog*.



Bachillerato: 1. *Tiempo de calma* 2. *La escucha interior* 3. *Aquietarse en el silencio* 4. *Mi GPS*.

En **Educación Primaria** cada sesión consta de **cinco** partes:

1.ª parte: Bienvenida al silencio. Es el momento inicial en el que el docente presenta la sesión y ubica al alumnado en el espacio, posibilitando que el grupo “armonice” con el silencio de forma que en todas las sesiones se identifiquen con un momento de escucha interior y exterior. Forma parte del “ritual”, anteriormente descrito. En este primer momento de silencio se presentan a través de diversos elementos: *un símbolo, un gesto y una palabra* (o frase muy breve), para ello el docente dispone de un material complementario de fotografías, en su pen drive. Estos tres elementos se gradúan en dificultad según las distintas edades desde primero a sexto de Primaria.

2.ª parte: Un secreto por descubrir. La sesión se introduce con la explicación en la que el educador descubre un “secreto” al grupo en forma de búsqueda personal y grupal. Se dan orientaciones en forma de indicaciones de por dónde se va a transitar en el mundo interior.

3.ª parte: Movimientos mágicos. Es la parte central de la sesión. Es el momento de mayor duración e intensidad, el más importante y sobre el que descansa el aprendizaje. Se presenta como una experiencia mágica o sorprendente que hace al niño o la niña de estos cursos tomar conciencia de su ser interior.

4.ª parte: Un círculo de silencio. Parte final de la sesión, con la que se pretende encontrar un momento de quietud y silencio que deje resonar internamente lo vivido. Es el enlace o puente entre lo vivido y lo que se plasmará en el Cuaderno de bitácora.

5.ª parte: Cuaderno de bitácora. Es la última parte de la sesión, una vez experimentado lo que cada sesión propone, y en la que el alumnado deberá plasmar lo experimentado durante la sesión, en su cuaderno. Se llama *cuaderno de bitácora* porque será el libro en el que cada alumno registrará las experiencias que ha vivido.

Incluye un cuaderno de trabajo, el *Cuaderno de Bitácora*, y materiales complementarios (pegatinas y troqueles) en primer y segundo ciclo. El Cuaderno de bitácora consta de treinta sesiones: veinte sesiones de trabajo y diez sesiones de anclaje, que se realizan cada dos sesiones de trabajo. Este cuaderno es la plasmación de las experiencias vividas y recorridas por los alumnos en su interior. (Página 12 de la Propuesta Didáctica).

16. El material para el alumnado.

El *Proyecto En Tí* se organiza en cuatro colecciones, una por etapa educativa, cuyos títulos son cuatro palabras clave (*calma, paz, equilibrio y en mí*) que expresan el

objetivo básico de la etapa. Con cada una de estas palabras se identifica el horizonte educativo que se persigue.

Además, en cada curso se presenta el proyecto a través de unos verbos expresados en imperativo (*siente, escucha, imagina, silencia, detente...*) que concretan la propuesta educativa por edades.

La distribución la podemos ver en los siguientes gráficos, así para la etapa de Educación Infantil, podemos ver los tres cursos distribuidos a sus cuadernos de trabajo, titulados *Huellas y Pasitos*:

Gráfico 10: *Cuadernos del Alumnado del Programa En Ti: Huellas y Pasitos- Educación Infantil.*

Educación Infantil: Colección *En Calma.*

Huellas y Pasitos: Me expreso así y Aprendo y aplico.



3 años: *Siente.*



4 años: *Escucha.*



5 años: *Admira.*

Fuente: Manzanos Báez, 2014, *Proyecto en Ti. Propuesta Didáctica.*

Para la Educación Primaria encontramos los seis *Cuadernos de Bitácora*, con la siguiente distribución:

Educación Primaria: Colección *En Paz*.

Cuaderno de Bitácora: Me expreso así y Aprendo y aplico.



1.º Primaria: *Descubre*.



2.º Primaria: *Busca*.



3.º Primaria: *Imagina*.



4.º Primaria: *Vuela*.



5.º Primaria: *Crea*.



6.º Primaria: *Silencia*.

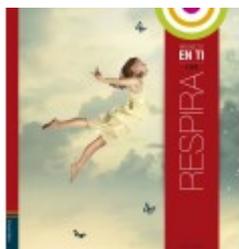
Fuente: Manzanos Báez, 2014, *Proyecto en Ti. Propuesta Didáctica*

La distribución de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, (ESO), encontramos los cuatro Cuadernos *Mi Blogs*, de la siguiente forma:

Gráfico12: Cuadernos del Alumnado del Programa En Ti: Cuaderno Mi Blog: SMS; Mi blog y Apps.- Educación Secundaria Obligatoria.

Educación Secundaria Obligatoria: Colección *En Equilibrio*.

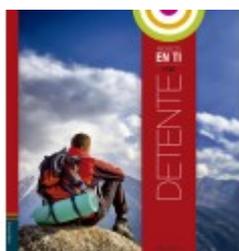
Cuaderno Mi Blog: SMS; Mi blog y Apps.



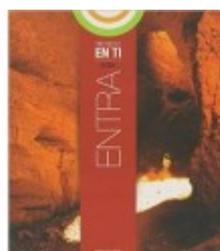
1.º ESO: *Respira*.



2.º ESO: *Refleja*.



3.º ESO: *Detente*.



4.º ESO: *Entra*.

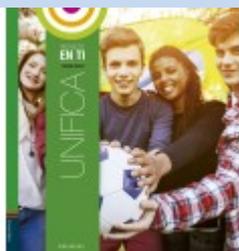
Fuente: Manzanos Báez, 2014, *Proyecto en Ti. Propuesta Didáctica*

La estructura de Bachillerato es de dos Cuadernos Mi GPS: Noticias+ y Coordinadas GPS, que se reparte bajo los títulos, que podemos ver en el siguiente gráfico.

Gráfico 13: Cuadernos del Alumnado del Programa En Ti: Cuadernos Mi GPS: Noticias+ y Coordinadas. Bachillerato.

Bachillerato: Colección *En Mí*.

Cuaderno Mi GPS: Noticias+ y Coordinadas GPS.



1.º Bachillerato: *Unifica*.



2.º Bachillerato: *Transforma*.

Fuente: Manzanos Báez, 2014, *Proyecto en Ti. Propuesta Didáctica*.

Las sesiones de trabajo constan de dos partes:

1. **Me expreso así.** Es la parte plástica y creativa, en la que se proponen diferentes actividades relacionadas con la experiencia vivida en la sesión. Son actividades sencillas pero profundamente significativas en las que los alumnos dejan el «registro» de su acontecer interior.

2. **Aprendo y aplico.** Es la parte verbal. Todas las sesiones finalizan con una frase en forma de rima que los alumnos aprenderán para poder aplicarla después en su vida. Es una frase-resumen del objetivo de la sesión. Se puede realizar un mural para la clase con las frases que vayan aprendiendo; también pueden transmitirse a las familias para profundizar en ellas en el entorno familiar.

En las sesiones de anclaje se busca que el contenido y la experiencia vivida puedan ir asentándose personalmente y que se plasmen en la vida del grupo. En estas sesiones, la metodología de trabajo es grupal. Se recuerda entre todos lo vivido en las dos sesiones anteriores. Cada sesión de anclaje termina con una evaluación que el educador realiza individualmente a cada alumno con tres indicadores. Es una «valoración de tendencia», de forma que tanto las familias como los educadores puedan ver cómo se van sedimentando las experiencias de interioridad en su vida. También se indica el grado de receptividad que el alumno ha mostrado en las sesiones.

Las **sesiones de anclaje** tienen tres partes:

1. **La armonización** de las dos experiencias vividas en las sesiones anteriores a través del recuerdo de los dos símbolos, gestos y palabras o frases. El educador recuerda lo vivido preguntando a los alumnos los símbolos, gestos y palabras utilizados. Se puede acompañar este momento de los elementos visuales trabajados durante las sesiones.

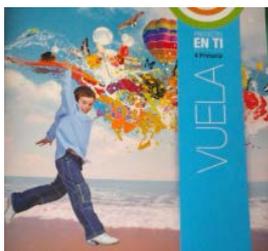
2. **La sintonía** es el momento en el que el educador revisa lo que recuerdan los alumnos de los secretos de la segunda parte de las sesiones (Un secreto por descubrir). También se utiliza el cuaderno del alumno (*Cuaderno de bitácora*) para recordar el aprendizaje y la experiencia. Estos dos descriptores, el secreto y el trabajo del cuaderno, volverán a anclar en el desarrollo cognitivo y emocional del alumno las dos experiencias vividas en las dos sesiones anteriores.

3 **Las resonancias** son los indicadores de evaluación que el educador marca en el cuaderno de cada uno de los alumnos. Se valora el aprendizaje de los contenidos de

las dos sesiones anteriores y cómo se ha mostrado el alumno en las sesiones (disperso, indiferente o centrado). Se trata de una valoración de tendencia y no de una evaluación numérica de logros.

Por eso el ciclo pedagógico en la *educación de la interioridad* consiste en: ¿Qué he vivido? → Armonización: ¿Qué he aprendido? → Sintonía: ¿Qué he interiorizado? → Resonancias. (Página 13 de la *Propuesta Didáctica*)

Pasamos a continuación analizar el **Cuaderno de Bitácora de 4º de Primaria.**



El contenido del este Cuaderno de Trabajo del Alumno, consta de diez unidades, que vienen delimitadas por las actividades denominadas “*anclaje*”, que están presentadas a modo de índice en la página dos del cuaderno, a modo de índice, a continuación se presenta bajo el título de “**Vuela**”, y no se describe los aprendizajes que se pretenden conseguir con este cuaderno, sino el nombre de las veinte actividades propuestas.

“En 4.º De Primaria se utiliza la experiencia del vuelo como un viaje interior hacia lo profundo de cada niño. En este momento del desarrollo evolutivo se comienzan a vivir las primeras experiencias de autoafirmación”. (Página 11 de la *Propuesta Didáctica*).

La portada del *Cuaderno de Bitácora* es un chico saltando en una playa serena, con una explosión de diversos objetos y animales que vuela, y muchos colores. La contraportada lleva todos los datos de identificación del cuaderno, para pasar a la primera página que recoge en su ángulo superior izquierdo la fotografía de varios círculos concéntricos de colores y una mariposa en vuelo. Con el Título del Cuaderno.

Las veinte actividades a realizar son las siguientes:

ACTIVIDAD 1: MI MÁNDALA PERSONAL.

Contenido: Pensamiento creativo

Objetivos: Crear un mándala personal a través de la imaginación. Favorecer la concentración y el silencio. Fomentar la creatividad personal.

Referentes de la Sesión:

Símbolo: *Mándala*

Gesto: *Dibujar Una espiral en el aire*

Frase: *Mi mándala es...*

1. ***Bienvenida al Silencio.***

Comenzar con un ritual previo a la actividad que consiste en quitarse el calzado, ponerse los calcetines de interioridad y colocar la manta o esterilla de interioridad para dar comienzo a la sesión. Los alumnos se colocan sentados formando un semicírculo frente al educador. Una vez colocados así, y en silencio, les mostramos una serie de mándalas (imágenes sesión 1 en el pen drive del docente) y les preguntamos sobre ellos: ¿qué son?, ¿qué os sugieren?, ¿para qué sirven?, ¿los habíais visto antes?... Después de escuchar lo que nos cuenten les explicaremos que mándala significa 'círculo' y que un mándala es la representación del universo, y está formado por un conjunto de figuras y formas geométricas concéntricas en forma de círculo. Los mándalas son utilizados desde tiempos remotos. Su principal objetivo es fomentar la concentración de la energía en un solo punto durante la meditación. El símbolo que se utilizará en esta sesión será un mándala.

Símbolo: *Mándala*. El gesto que harán los alumnos será trazar una espiral de fuera hacia dentro. Para ello, reproducirán en el aire el recorrido de una espiral de dentro hacia fuera y, después, de fuera hacia dentro. Gesto: *Dibujar una espiral en el aire*. Junto al símbolo del mándala y el gesto de dibujar una espiral en el aire, tendremos como frase de referencia "mi mándala es.... Frase: *Mi mándala es...*

Material: *Imágenes de mándalas y música de relajación o meditación.*

2. ***Un Secreto por descubrir.***

Explicamos a los alumnos que muchas veces en su vida han dibujado y coloreado cosas en casa, en el colegio, en talleres... Dibujar y colorear es una actividad que hacemos desde pequeños y que nos ayuda a entretenernos. El secreto de esta sesión es que experimenten que, al colorear un mándala, nos tranquilizamos y relajamos la mente y el cuerpo. **Secreto:** *Colorear un mándala nos tranquiliza*. El descubrimiento de esta sesión estará orientado a que los alumnos experimenten que el silencio y la concentración ayudan a entrar en un estado más relajado.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala y se tumban boca arriba sobre su manta o esterilla de interioridad. Mientras se van colocando, el educador pone la música de relajación o meditación de fondo. Una vez colocados así, cierran los ojos, permanecen en silencio y realizan varias respiraciones profundas para relajarse. En esta sesión van a dibujar en el aire su mándala personal. Iremos pautándoles cómo hacerlo, pero serán los alumnos libremente y desde su creatividad los que lo desarrollen mentalmente. En un primer momento les indicamos que dibujen con su mano en el aire el círculo básico sobre el cual irán creando el mándala. En un segundo momento tendrán que imaginar frente a ellos una gama de colores, con los cuales van a llenar de color su mándala. En un tercer momento identificarán durante 30-60 segundos las formas que va a contener su mándala personal. Una vez identificadas, irán creándolas en el aire con su mano, simulando que están completando su mándala. Les dejaremos dos minutos para que le den forma. En un cuarto momento les diremos que identifiquen los colores de cada una de las partes de su mándala. Una vez identificados harán el gesto de ir cogiendo cada uno de los colores y coloreando las formas. Les daremos dos o tres minutos para que coloreen imaginariamente su mándala. Por último, les diremos que contemplen, tal y como están con los ojos cerrados, el precioso mándala que acaban de crear, mientras interiormente dicen “mi mándala es...” (Dirán una palabra que lo identifique; por ejemplo: amistad, amor, alegría, cariño, fuerza... Les dejaremos dos minutos para ello.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo y cada uno le da las manos a los compañeros que tiene a los lados. Una vez así, cierran los ojos y comparten mentalmente su mándala personal.

5. Cuaderno de Bitácora.

Todas las actividades comienzan con el apartado “**Me expreso así**”, donde se le pide que realice una actividad, en este caso un mándala persona que debe colorear, se le orienta en cuanto a los materiales a utilizar. Así como a su lado izquierdo en forma de círculo hay una imagen representativa de la actividad a realizar, en este caso un mándala de color rojo.

A continuación siempre se le da la estructura de “**Aprendo y Aplico**”, que en este caso recuerda que lo realice en silencio, con una frase síntesis que es *¡Y hermoso es lo que creo!*

ACTIVIDAD 2: DE EXCURSIÓN POR EL LAGO.

Contenido: Pensamiento creativo.

Objetivos: Admirarnos ante lo que vemos. Crear desde la imaginación personal. Disfrutar de la naturaleza imaginariamente.

Referentes de la Sesión:

Símbolo: Lago

Gesto: Poner cara de admiración

Palabra: ¡Ooooh!

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan formando un círculo y el educador se sitúa junto a ellos. Una vez colocados así les hacemos preguntas sobre la última excursión que cada uno ha hecho: ¿dónde fuisteis?, ¿fuiesteis con familiares o con amigos?, ¿os lo pasasteis bien?... Los alumnos irán respondiendo. A continuación les preguntaremos si alguna vez han estado de excursión en un lago. Esperaremos sus respuestas y después le explicaremos qué es un lago y qué cosas podemos encontrar junto a él. Para ello, les mostraremos imágenes de diferentes lagos (imágenes sesión 2 pen drive del docente).

Material: Imágenes de lagos y música de relajación o meditación.

2. Un Secreto por Descubrir.

El secreto de esta sesión será que en el mundo hay lugares maravillosos para disfrutar y admirar. Unos los hemos visitado realmente, y otros podemos imaginarlos. **Secreto:** *admirando la naturaleza nos sentimos felices*. El descubrimiento estará orientado a que los alumnos experimenten la felicidad de contemplar un paisaje bello, y la paz que transmite el agua en calma de un lago. Los alumnos se sientan en círculo con los ojos cerrados y recuerdan los detalles del lago donde han estado.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se tumban boca arriba con las piernas estiradas, los brazos extendidos a lo largo del cuerpo con las palmas de las manos hacia abajo y los ojos cerrados. Les decimos que tomen conciencia de sus puntos de apoyo con el suelo (talones, gemelos, glúteos, espalda, hombros, nuca, codos, manos...) y de su respiración.

Harán dos respiraciones profundas y a continuación les iremos describiendo la siguiente situación a través de una visualización: «Imagina que vas de excursión al campo (puedes ir solo o acompañado). Vas caminando por un sendero durante un buen rato hasta que llegas a un lago. Miras con admiración la belleza que tienes frente a ti; todo respira frescura y tranquilidad, un azul brillante se refleja desde el lago junto con el verde intenso de los árboles y la pradera que lo rodea, y dices: «¡ooooh!». Nunca habías visto un lago así, de ese tamaño, con ese color de agua, rodeado de esos árboles, con los animales que lo habitan. Por unos instantes te quedas paralizado por tanta belleza, pero después decides que vas a explorar cada uno de los rincones del maravilloso paisaje que tienes ante ti. Para ello, sacas de tu mochila un bloc de notas y un bolígrafo para ir apuntando las cosas que observas en este lugar. Cada vez que vayas a anotar una de ellas, deberá ser porque te admira, con lo que deberás hacer con tu cara un gesto de admiración y decir la palabra “¡ooooh!”. Dejaremos tres minutos para que cada alumno vaya haciendo su excursión personal por el lago. Una vez transcurrido este tiempo les diremos que se vayan alejando de allí, porque la excursión va llegando a su fin, y poco a poco abran los ojos para volver a situarse en la realidad de la sala.

4º Un Círculo común.

Los alumnos se sientan en círculo con los ojos cerrados y recuerdan los detalles del lago donde han estado de excursión mientras se escucha música de relajación o meditación de fondo.

5. Cuaderno de Bitácora.

Realizar la propuesta dos del cuaderno de bitácora para integrar e interiorizar la experiencia. “**Me expreso así**” se le pide al alumno que tras visualizar un paisaje que haya visitado en su excursión lo dibuje y decore con diversos tipos de materiales plásticos (papel, pinocho, seda, charol) y pintura de dedos. En el apartado de “**Aprendo y Aplico**”, se le invita a la observación de la naturaleza, con la frase *¡Toda ella es belleza!*

ANCLAJE 1: SOMOS CREATIVOS.

Armonización: La Experiencia se recuerda lo vivido y los símbolos utilizados, los gestos y las palabras /frases.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, el alumnado valora las actitudes, estrategias y trabajo realizado.

El último apartado es para que el docente valore cómo se ha mostrado el alumnado: *disperso, indiferente o centrado*. Este punto siempre es el mismo en todas las sesiones de anclaje.

ACTIVIDAD 3: MIS SEÑAS DE IDENTIDAD.

Contenido: Pensamiento creativo.

Objetivos: Ser imaginativo. Identificar lo positivo de uno mismo. Desarrollar habilidades creativas.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Personas.

Gesto: Señalar con el dedo índice.

Frase: Ese soy yo.

1. Bienvenida Al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se colocan sentados formando un semicírculo frente al educador. Una vez colocados así les mostramos varias imágenes de diferentes personas (diferentes razas, profesiones, edades, expresiones en sus caras...). (Imágenes sesión 3, pen drive del educador) Después de ver las imágenes, les comentamos que en esta sesión vamos a trabajar la persona como ser único e irrepetible. Les explicamos que cada persona es única y tiene una identidad que hace que no haya dos personas iguales.

Material: Imágenes de personas diferentes, tarjetas de cartulina blanca tamaño Dina A5, ceras de colores, lápices, celo o blub-tack y música de relajación o meditación.

Símbolo: personas. El gesto que harán los alumnos será señalar con el dedo índice el lugar donde se encuentra la tarjeta personal que elaborarán cada uno en "Movimientos mágicos". Gesto: Señalar con el dedo índice. La frase que se utilizará en la sesión será "ese soy yo". Frase: ese soy yo.

2. Un Secreto por Descubrir.

El secreto de esta sesión será que los alumnos conozcan rasgos de su identidad que caracterizan a cada uno. Estas señas de identidad hacen que cada individuo sea único e irreplicable. **Secreto:** *Todos somos personas únicas.* El descubrimiento estará orientado a tomar conciencia de la diversidad y riqueza que supone ser personas únicas. Profundizaremos en cómo podemos descubrir nuestras riquezas y las de los demás.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala buscando un espacio sobre el que poder trabajar individualmente y se sientan. Una vez que estén colocados le entregamos a cada uno de ellos una tarjeta de cartulina blanca de tamaño Dina A5 (medio folio o tamaño cuartilla), ceras de colores y un lápiz. Cuando todos dispongan del material les decimos que cierren los ojos, piensen detenidamente e identifiquen los rasgos físicos, psíquicos, emocionales... que les caracterizan como personas. También les pedimos que imaginen un símbolo personal. Dejaremos unos tres minutos para que cada alumno identifique los rasgos personales que le caracterizan y para que cree mentalmente su símbolo. Transcurrido este tiempo les diremos que abran los ojos y escriban en la tarjeta un pequeño resumen que recoja sus señas de identidad, y que dibujen su símbolo personal. Les daremos 5-10 minutos para ello, dejando que la creatividad y la imaginación se impregnen en las tarjetas. A medida que vayan terminando, colocarán su tarjeta personal en las paredes de la sala con la ayuda de celo o blub-tack. Una vez colocada, volverán a su sitio y se sentarán. Cuando estén dispuestas por la sala todas las tarjetas, les diremos que se coloquen en fila de pie. Irán recorriendo la sala y se detendrán delante de cada tarjeta. Cuando se sitúen frente a una tarjeta, el educador leerá en alto la tarjeta, y su autor hará el gesto de señalar con el dedo índice la misma y dirá: "ese soy yo". Se repetirá esta dinámica con todas las tarjetas que haya por la sala.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo y cierran los ojos. Pondremos música de relajación o meditación de fondo para que, en silencio, recuerden las señas de identidad propias y las de sus compañeros.

5. Cuaderno de Bitácora.

La imagen de un chico en actitud expectante, en el círculo de inicio de esta actividad en la que el alumnado tendrá que escribir sus señas de identidad y las de cinco

compañeros, en un DNI, son las actividades de **“Me expreso así”**. **“Aprendo y Aplico”**: mis señas de identidad conocerás... ¡Si cerca de mí estás!

ACTIVIDAD 4: NUESTRO PERIÓDICO.

Contenido: Pensamiento creativo.

Objetivos: Desarrollar habilidades creativas. Compartir la información en grupo. Expresar diferentes noticias a través de la creatividad.

Referentes de la Sesión:

Símbolo: Periódico.

Gesto: Extender las palmas de las manos con los ojos cerrados.

Frase: Toma mi noticia.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan en círculo y el educador se coloca junto a ellos. Una vez colocados así, les mostramos un periódico y les explicamos que este recoge las noticias de lo que sucede alrededor. Leemos una de las noticias y, a continuación, pedimos a cada uno de los alumnos que diga una palabra clave que resuma o identifique lo que hemos leído. Veremos cómo de una misma noticia se pueden destacar diferentes ideas o palabras de referencia, siendo muchas de ellas igual de válidas.

Material: Periódico, folios blancos, lápices, bolígrafos, música de relajación o meditación y diferentes tipos de pinturas (de dedos, acuarelas, de cera...). Símbolo: periódico. Junto al símbolo, les indicamos que el gesto de referencia de la sesión será que la persona que recibe la noticia extienda las palmas de sus manos a la vez que cierra los ojos para expresar la importancia de la noticia que recibe. Gesto: extender las palmas de las manos con los ojos cerrados. La frase que se utilizará en la sesión será “toma mi noticia”. Frase: toma mi noticia.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que todas las personas tenemos la capacidad de crear a partir de lo que vemos o de nuestra imaginación. La creatividad es una habilidad que debemos desarrollar para aprender a percibir lo que nos rodea desde una perspectiva

más profunda. **Secreto:** *Tenemos un ser creativo en nuestro interior.* El descubrimiento de esta sesión está orientado a que los alumnos trabajen la creatividad no solo con la mente, sino también con la manipulación de materiales, creando algo significativo para ellos. Los alumnos se sientan en círculo y les vamos mostrando el periódico que han creado en grupo.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala y se colocan sentados sobre su esterilla o manta de interioridad. Una vez colocados así les entregaremos un folio blanco, lápices y bolígrafos para que plasmen en él una noticia redactada por ellos mismos sobre el entorno que les rodea (el colegio, la familia, la clase, ellos mismos...). Destinaremos entre 5-10 minutos para que piensen en la noticia y la escriban, propiciando un ambiente de silencio y calma, acompañado de música de relajación o meditación. Transcurrido ese tiempo, les pedimos que entreguen al compañero más cercano la noticia. La persona que la recibe realiza el gesto de la sesión, mientras que la persona que entrega dice «toma mi noticia». Cada uno leerá la noticia que le han entregado y, una vez leída, pensará en cómo plasmar de forma creativa a través de un dibujo esa noticia. Una vez que identifiquen el dibujo para la noticia escrita por su compañero, les dejaremos otros 5-10 minutos para que lo realicen. Les proporcionaremos diferentes tipos de pinturas (de dedos, acuarelas, de cera...) para que lo realicen como crean conveniente. Una vez elaborados los dibujos junto a las noticias, el educador recopilará todos ellos creando una especie de “periódico de clase”.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo y les vamos mostrando el periódico que han creado en grupo.

5. Cuaderno de Bitácora.

Realizar la propuesta cuatro del cuaderno de bitácora para integrar e interiorizar la experiencia. **“Me expreso así”** Un periódico enrollado en el círculo inicial, pide que realice un collage con los titulares de las noticias de la clase. **“Aprendo y Aplico”:** Solo tengo que pensar... ¡Y algo nuevo podré crear!

ANCLAJE 2: SOMOS ÚNICOS E IRREPETIBLES.

Armonización: La Experiencia se recuerda lo vivido y los símbolos utilizados, los gestos y las palabras /frases.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

Todos somos personas únicas y tenemos un ser creativo en nuestro interior. Señas en el DNI.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, el alumnado valora el trabajo en grupo, Desarrolla la creatividad. Identifica sus señas de identidad. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

ACTIVIDAD 5: DEL GUSANO A LA MARIPOSA.

Contenido: Expresión simbólica.

Objetivos: Trabajar el movimiento y la quietud. Utilizar la expresión corporal para representar la formación de una mariposa. Identificar aspectos interiores de la persona.

Referentes de la Sesión:

Símbolo: Mariposa.

Gesto: Simular el vuelo de una mariposa con las manos.

Palabra: Vuela.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan en semicírculo y cierran los ojos. Les pedimos que estén en silencio y atentos a lo que en breve va a ocurrir. A continuación pasaremos de uno en uno rozando levemente la punta de su nariz y les diremos que una mariposa les ha tocado. Después de este breve gesto, les mostramos un vídeo del ciclo vital de una mariposa (se puede encontrar en Internet), para que observen con detalle la maravilla de este hecho. El símbolo de esta sesión será una mariposa.

Símbolo: Mariposa. El gesto que harán los alumnos será unir los pulgares y mover los dedos para simular el vuelo de una mariposa. Gesto: *simular el vuelo de una mariposa con las manos*. La palabra que se utilizará será "vuela". Palabra: Vuela. **Material:** Vídeo del ciclo vital de una mariposa y música de meditación y relajación.

2. Un Secreto por Descubrir.

El secreto escondido de esta sesión es que es posible cambiar. Explicamos a los alumnos que, con paciencia, cariño, calor... podemos pasar de estar encerrados, acurrucados, a ser algo bello, libre, ligero... Las personas, al igual que las mariposas, podemos cambiar y convertirnos en algo bello cuidando y desarrollando nuestro ser interior. **Secreto:** *podemos cambiar*. El descubrimiento está orientado a que los alumnos experimenten con su cuerpo que podemos cambiar si así lo deseamos. Nuestra forma de ser también puede cambiar; no solo lo físico, sino también el interior (por ejemplo, podemos ser más cariñosos, más alegres, más colaboradores...).

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se tumban de costado y se acurrucan, agarrándose las piernas con los brazos y cierran los ojos. A continuación les describimos la siguiente visualización: "Imagina que eres la crisálida de un gusano de seda: una bola prieta y pequeña. Intentas permanecer lo más acurrucado posible. Estás escondido dentro de tu bolsita y te sientes pequeño, débil... Poco a poco notas que te vas haciendo más fuerte. Tu cuerpo va creciendo y se va transformando en un pequeño gusano, pero aún no te atreves a salir de tu hogar. Con el paso del tiempo, cada vez sientes más la fuerza, las ganas de salir, y vas creciendo muy despacio. Te pones de rodillas, como el gusano que quiere convertirse en mariposa. Poco a poco te das cuenta de que tienes alas y de que las puedes desplegar". Tras esta visualización, diremos en voz alta «vuela» y los alumnos comenzarán a ponerse de pie y a extender sus brazos como si fueran alas. Empezarán a moverse por la sala con mucho cuidado, posándose en distintos lugares de la misma como si fueran mariposas, realizando el gesto de mover los brazos para poder desplazarse de un lado a otro. Tras desplazarse por la sala durante tres minutos, les diremos que vuelvan hasta su esterilla, se posen sobre ella y se queden en estado de quietud. En este estado pensarán y reflexionarán sobre cómo cambiar por dentro, cómo cambiar su forma de ser para ser mejores personas. Les diremos que, tal y como están, identifiquen los aspectos que pueden mejorar en su forma de ser.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan con los ojos cerrados, en silencio y con música de relajación o meditación de fondo, y recuerdan las cosas que pueden cambiar en su ser.

5. Cuaderno de Bitácora.

El proceso desde el gusano a la mariposa, como ciclo de vida, es la imagen con la que abre la actividad. **“Me expreso así”**: Se presenta una gran mariposa en la que tiene que escribir la palabra que exprese una mejora de su persona. La tiene que escribir al revés, para poderla leer en un espejo. Luego tiene que decorarla, y se le orienta en los materiales. **“Aprendo y Aplico”**: Tu puedes transformar... ¡Y tu imaginación hacer volar!

ACTIVIDAD 6: DETALLES CON SENTIDOS.

Contenido: Expresión simbólica.

Objetivos: Experimentar el asombro ante lo cotidiano. Trabajar los cinco sentidos. Valorar desde la contemplación.

Referentes de la Sesión:

Símbolo: Tarjetas con los cinco sentidos.

Gesto: Expresar lo que se siente con la cara.

Palabra: Observa.

1. Bienvenida al Silencio.

Los alumnos se sientan formando un semicírculo frente al educador en un espacio abierto: un parque, el patio del colegio... Una vez que se hayan colocado, les mostramos unas tarjetas que llevan escritos los nombres de los diferentes sentidos acompañados de una imagen. Les vamos preguntando con cada una de ellas cosas sobre ese sentido: ¿para qué sirve?, ¿qué podemos apreciar con él?... Después de que hayan contestado y se hayan introducido en el mundo de los sentidos, les indicamos que en esta sesión vamos a trabajar con los cinco sentidos.

Símbolo: Tarjetas con los cinco sentidos. El gesto que realizarán será expresar con su cara el sentimiento que les provoca lo que ven, sienten, perciben, oyen, huelen... con diferentes expresiones: alegría, enfado, miedo, asombro... Gesto: Expresar lo que se siente con la cara. Palabra: Observa. **Material:** Tarjetas con dibujo y palabra de los cinco sentidos, pañuelos y música de relajación o meditación.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que, a pesar de que tenemos cinco sentidos, muchas veces no somos conscientes de la importancia de cada uno de ellos. El secreto de esta

sesión está en valorar la importancia de cada uno de los sentidos. **Secreto:** *Con atención en cada sentido podemos percibir con intensidad.* Los alumnos descubrirán que, utilizando con atención cada uno de los sentidos, podemos descubrir detalles a nuestro alrededor que nos pasarían desapercibidos si no lo hiciéramos con esmero.

Los alumnos se sientan en círculo. Les decimos que cierren los ojos y recuerden todos los detalles que han percibido a través de sus cinco sentidos mientras escuchan música de relajación o meditación de fondo. Esta fase la trabajaremos durante dos minutos.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por el lugar donde nos encontramos (parque, patio, campo...) y se colocan sentados con las piernas cruzadas. Una vez colocados así les diremos que vamos a experimentar la contemplación a través de los cinco sentidos. En un primer momento colocarán sus manos sobre las piernas, con las palmas abiertas, al tiempo que relajan los hombros y mantienen la espalda recta. A continuación cerrarán los ojos y realizarán cinco respiraciones profundas. En un segundo momento les diremos “observa” y entonces abrirán los ojos y comenzarán a percibir todo lo que les rodea con sus cinco sentidos. Con el sentido de la vista reconocerán las características del espacio donde se encuentran (tamaño, colores, objetos...). Con el del tacto, tapándose previamente los ojos con un pañuelo, palparán el espacio que les rodea y los objetos que hay en él (personas, mobiliario...) moviéndose cuidadosamente por él. Todavía con los ojos tapados, utilizarán el sentido del olfato para identificar el olor o los olores que perciben en el lugar donde se encuentran. Respecto al sentido del oído, tratarán de reconocer los sonidos que perciben, sin ver nada gracias al pañuelo que tienen colocado. Cada vez que perciban algo que les llame la atención deberán poner cara expresiva en función del sentimiento que les provoque (sorpresa, alegría, tristeza...) y colocar las manos a la altura de la cabeza como signo de expresión. En un tercer momento daremos entre cinco y diez minutos para que cada alumno realice la dinámica individualmente y en silencio, utilizando en este caso los cinco sentidos a la vez.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo. Les decimos que cierren los ojos y recuerden todos los detalles que han percibido a través de sus cinco sentidos mientras escuchan música de relajación o meditación de fondo. Esta fase la trabajaremos durante dos minutos.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así”: Se pide al alumno que mire la imagen propuesta y la describa, la vuelva a mirar y mire si ve alguna cosa diferente. (Se trata de una figura con una ilusión óptica, de dos patos, en un lago, que pueden ser...) En el círculo un ojo humano con el cristalino de múltiples colores. **“Aprendo y Aplico”:** Contemplando con atención... ¡Descubres cosas a tu alrededor!

ANCLAJE 3: SOMOS ATENCIÓN Y DETALLE.

Armonización: La Experiencia se recuerda lo vivido y los símbolos utilizados, los gestos y las palabras /frases.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: podemos cambiar, y con atención en cada sentido podemos percibir con intensidad. Importancia de los sentidos.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, sabe trabajar con los sentidos, percibe los detalles que le rodean, se deja sorprender con todos los sentidos. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

ACTIVIDAD 7: MÚSICA DE COLOR.

Contenido: Expresión simbólica.

Objetivos: Percibir a través del sentido del oído diferentes sensaciones. Saber expresarse desde la experiencia personal. Relacionar los colores con la música.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Notas musicales.

Gesto: Colorear con un pincel.

Frase: ¡A Pintar!

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan en círculo. Una vez colocados así, les decimos que cierran los ojos y permanezcan en silencio porque van a escuchar música. Les insistimos en que estén muy atentos a la música y que traten de percibir lo que esta les transmite. Ponemos un estilo de música

y dejamos que los alumnos la escuchen durante un minuto, percibiendo a la vez sensaciones. Transcurrido ese tiempo les vamos preguntando qué les ha transmitido la música que han escuchado. Después les explicamos que la música puede transmitir diferentes sensaciones a las personas. Dicho esto, les comentamos que en esta sesión vamos a trabajar con la percepción del sentido del oído y la pintura.

Material: Músicas de diferentes estilos, papel continuo blanco, pinceles, pinturas acrílicas de colores y platos de plástico. Símbolo: notas musicales. El gesto que harán los alumnos será colorear con un pincel las sensaciones que les transmita lo que escuchan. Gesto: colorear con un pincel. La frase que se utilizará en la sesión será “¡a pintar!”. Frase: ¡A Pintar!

2. Un Secreto por Descubrir

El secreto escondido de esta sesión será que podemos percibir diferentes sensaciones y emociones a través de la música y que podemos interpretar esas percepciones a través de la pintura y los colores. **Secreto:** *Sentimos la música a través de la pintura.* El descubrimiento está orientado a que los alumnos experimenten las percepciones que les transmite la música, y que las traduzcan en un papel a través de la pintura y los colores. Los alumnos admiran las obras creativas que han realizado conjuntamente. A continuación se sientan en círculo y, una vez así, representan en la espalda de su compañero o, través de los dedos de las manos, la obra que han plasmado al escuchar los diferentes estilos musicales.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala y se sientan sobre sus esterillas o mantas de interioridad. Una vez situados así, colocamos un gran trozo de papel continuo blanco en una zona de la sala. Entregamos a cada alumno un pincel y colocamos varios platos de plástico con pinturas acrílicas de colores. Les pedimos que dejen frente a ellos todo el material y que estén atentos. Les explicamos que en esta sesión van a plasmar a través de la pintura y los colores las percepciones que les transmitan los diferentes estilos de música que van a escuchar, y que lo harán en el papel continuo que acabamos de colocar. Insistimos en que es una actividad individual y personal; cada uno debe estar pendiente de lo que hace sin mirar lo que realizan los compañeros. Dadas las indicaciones, ponemos música y dejamos que la escuchen 30 segundos. Una vez transcurrido este tiempo decimos en alto “¡a pintar!”. Pedimos a los alumnos que, mientras escuchen el primer fragmento musical, perciban lo que la música les dice y lo representen a través de los colores en la zona del papel continuo

donde se han colocado. Transcurridos 4-5 minutos, paramos la música y les decimos que escriban el título de su obra en la parte inferior del papel. Una vez escrito, retiraremos esta primera obra y volveremos a colocar otro trozo de papel continuo para trabajar con otro estilo musical. Esta dinámica la repetiremos tres veces con tres estilos de música diferentes.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos admiran las obras creativas que han realizado conjuntamente. A continuación se sientan en círculo y, una vez así, representan en la espalda de su compañero o, través de los dedos de las manos, la obra que han plasmado al escuchar los diferentes estilos musicales.

5. Cuaderno de Bitácora.

Realizar la propuesta siete para integrar e interiorizar la experiencia.

Botes con pinceles de muchos colores y tamaños, ambientan en el círculo inicial, a las actividades de **“Me expreso así”**: Se pide al alumno que recuerde y escuche en su interior una canción que le guste. Y luego la represente a través de un dibujo. **“Aprendo y Aplico”**: Escucho y siento... ¡y color le doy al momento!

ACTIVIDAD 8: ANIMALES EN VIVO.

Contenido: Expresión simbólica.

Objetivos: Expresar emociones imitando a animales. Experimentar sorpresa y asombro. Transmitir mensajes de animales a través de símbolos.

Referentes de la Sesión:

Símbolo: Imágenes de animales salvajes.

Gesto: Imitar el comportamiento de un animal.

Palabra: Nombre del animal.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan en semicírculo frente al educador. Una vez colocados así, les mostramos imágenes de animales salvajes (imágenes sesión 8 pen drive del docente) y les preguntamos si saben cómo es el comportamiento de diferentes animales salvajes. Les indicamos que

no se trata de pensar qué sonido emiten sino de averiguar cómo es su comportamiento. Por ejemplo, les recordamos que la tortuga camina muy lentamente y ante cualquier sorpresa esconde sus extremidades, o que el tigre pisa sin hacer ruido para apresar al animal que persigue...

Símbolo: Imágenes de animales salvajes.

El gesto que acompañará al símbolo será imitar el comportamiento de un animal.

Gesto: Imitar el comportamiento de un animal.

Junto al símbolo y el gesto, la palabra de referencia de la sesión será decir el nombre del animal. **Palabra:** Nombre del animal elegido.

Material: Imágenes de animales salvajes.

2. Un Secreto por Descubrir.

El secreto de esta sesión será tomar conciencia de que todos los animales tienen un comportamiento intuitivo que expresa una intención concreta. Observándolos podemos reconocer cómo esos comportamientos también se dan en las personas. **Secreto:** Podemos aprender del comportamiento de los animales. El descubrimiento estará orientado a trabajar a través de lo simbólico los diferentes mensajes y comportamientos que tenemos.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se colocan en grupos de cuatro o cinco y se sientan en círculos por la sala. A continuación el educador entrega a cada uno de los grupos una imagen de un animal salvaje. El educador se colocará en el centro de la sala y les explicará que cuando nombre un animal salvaje, el grupo que tenga la imagen de ese animal deberá comportarse como el animal nombrado. Durante tres minutos, todos los demás observarán el comportamiento de ese animal viendo lo que hacen sus compañeros. Inmediatamente después, les dirá que se mantengan inmóviles en la posición que cada alumno escoja y pedirá al resto de grupos que expresen en voz alta lo que la posición de sus compañeros les recuerda. Por ejemplo, si ven a un compañero quieto haciendo de tortuga el resto de los alumnos puede decir símbolos como: roca, casa, cueva... Repetiremos esta dinámica con el resto de los grupos.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan formando un gran círculo y, con los ojos cerrados, recordarán cuál ha sido el comportamiento del animal de su grupo e intentarán simbolizar con un gesto corporal alguno de sus comportamientos.

5. Cuaderno de Bitácora.

La actividad consiste en que dibujen el animal que han representado y que peguen sobre él palillos planos, simbolizando lo que les ha recordado la conducta de este animal. Por ejemplo, dibujo de una tortuga y sobre él palillos pegados en forma de casa; o dibujo de un tigre y sobre él palillos en forma de boca. **“Me expreso así”**: Se le pide que represente a un animal con el que se identifica y que ha mostrado en el grupo. Con palillos pegados, en el papel, deberá expresar su silueta. Un águila está en el círculo inicial. **“Aprendo y Aplico”**: Tal como te comportas... ¡Descubro lo que portas!

ANCLAJE 4: SOMOS MÁS GRACIAS A LOS SENTIDOS.

Armonización: La Experiencia se recuerda lo vivido y los símbolos utilizados las notas, los animales, los gestos y las palabras /frases.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: sentimos la música a través de la pintura y podemos aprender del comportamiento de los animales.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, sabe expresar lo que percibe, distingue comportamientos diferentes, se deja sorprender con los sentidos. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

ACTIVIDAD 9: ¡SIENTE LA MÚSICA!

Contenido: Conciencia corporal.

Objetivos: Relacionar la música con el movimiento. Utilizar el cuerpo como forma de expresión. Experimentar las dificultades de moverse con limitaciones.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Música.

Gesto: Bailar.

Frase: ¡A Bailar!

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se colocan sentados formando un semicírculo frente al educador. Una vez colocados así, y en silencio, les explicamos que en esta sesión van a expresarse a través de la música. Les preguntamos sobre la música y el baile: si les gusta la música, qué tipo de música escuchan, si les gusta bailar, qué sienten al hacerlo, cómo se sienten después de bailar... Una vez que todos los alumnos hayan respondido a algunas de las preguntas que les hemos presentado, les explicamos que en esta sesión vamos a trabajar con la música como elemento o símbolo de referencia.

Símbolo: Música. El gesto que harán los alumnos en esta sesión será bailar. Gesto: Bailar. La frase que se utilizará en la sesión será “¡a bailar!”. Frase: ¡A Bailar!

Material: Música.

2. Un Secreto por Descubrir.

En esta sesión los alumnos descubrirán que hay muchas formas de seguir el ritmo de la música. Cada estilo de música hace que nos movamos de una forma u otra. **Secreto:** *sentimos la música al movernos*. El descubrimiento será guiar a los alumnos a que sientan la música en su cuerpo y se muevan en consecuencia.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala, de pie. En un primer momento les decimos que vayan moviendo las diferentes partes del cuerpo que nombremos, de forma que hagan un precalentamiento. En un segundo momento, una vez trabajadas las partes del cuerpo, les indicamos que, cuando comiencen a escuchar la música y digamos en alto “¡a bailar!”, todos comenzarán a bailar moviendo su cuerpo según el ritmo de la música que escuchen. Les dejaremos que durante un minuto se muevan y bailen libremente por la sala. En un tercer momento, mientras los alumnos continúan bailando, les indicaremos que sigan haciéndolo, pero esta vez sin mover un brazo. Dejaremos otro minuto para que bailen con este condicionamiento. De esta forma iremos añadiendo nuevos condicionamientos al baile limitando zonas del cuerpo que pueden mover (brazos, piernas, tronco...) hasta llegar a un punto donde solo puedan mover su cabeza. En un cuarto momento iremos incluyendo de una en una las partes del cuerpo que habíamos ido restringiendo hasta permitir a los alumnos moverse con todo el cuerpo.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo para relajarse tras la dinámica del baile y pasar a un momento de reflexión interior. Analizarán e interiorizarán las dificultades que tiene bailar con restricciones en partes de su cuerpo. Todo ello lo harán en silencio y con los ojos cerrados.

5. Cuaderno de Bitácora.

Se hace uso del material complementario, en este caso de unas pegatinas, para “**Me expreso así**”: formar a un bailarín en un escenario, así como para decorarlo y poner los instrumentos musicales. Una corchea de color oro, sitúa la actividad. “**Aprendo y Aplico**”: Si por la música te dejas llevar... ¡Con ritmo y armonía puede bailar!

ACTIVIDAD 10: MI CUERPO PESA.

Contenido: Conciencia corporal.

Objetivos: Utilizar diferentes formas de relajación consciente. Relajar diferentes partes del cuerpo. Trabajar la respiración en la relajación del cuerpo.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Cuerpo.

Gesto: Levantar partes del cuerpo.

Palabra: Siente.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan por parejas en las esterillas. Una vez colocados así, les mostramos una piedra de tamaño mediano y una pluma, y les preguntamos qué pesa más. A continuación invitamos a un alumno o alumna a que coja en una mano la piedra y en la otra la pluma, para asegurarse de que es así. Les explicamos que, al igual que con la piedra y la pluma, también podemos sentir que nuestro cuerpo pesa menos si lo relajamos. El símbolo de referencia de esta sesión será el cuerpo.

Símbolo: Cuerpo. El gesto que harán los alumnos será levantar diferentes partes del cuerpo según vaya indicando el educador. Gesto: Levantar partes del cuerpo. La palabra que se utilizará en la sesión será “siente”. Palabra: Siente.

Material: Una piedra y una pluma.

2. Un Secreto por Descubrir.

El secreto escondido de la sesión es que trabajando distintas partes de nuestro cuerpo, elevándolas, la musculatura se va relajando. **Secreto:** *Podemos relajar nuestro cuerpo.* El descubrimiento está orientado a que los alumnos aprendan a relajar las diferentes partes de su cuerpo con pequeños y simples ejercicios. Asimismo, conocerán mejor su cuerpo y su estado corporal.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos permanecen sentados por parejas sobre sus esterillas. Un miembro de cada pareja se tumba sobre la esterilla y el otro se coloca de rodillas al lado de la pierna derecha del que está tumbado. Los que están tumbados cierran los ojos y realizan unas respiraciones profundas, inhalando el aire por la nariz y expulsándolo por la boca para relajarse. Una vez relajados, los que se encuentran de rodillas elevarán un poco la pierna izquierda del que está tumbado, colocando para ello una mano debajo de la rodilla y la otra en la parte trasera del tobillo. Lo harán con mucha tranquilidad, suavemente, sin brusquedades, con movimientos casi imperceptibles. Al cabo de 5-10 segundos, dejarán nuevamente la pierna en el suelo con mucho cuidado. Después repetirán el proceso con la otra pierna. Realizarán el mismo ejercicio con los brazos. Primero con el brazo izquierdo, agarrándolo por el codo y por la muñeca con suavidad. Lo levantarán primero por el codo y después por la muñeca, manteniendo el peso del brazo elevado del suelo unos centímetros durante unos segundos. Luego volverán a dejarlo en el suelo. Harán lo mismo con el otro brazo. Para finalizar, se arrodillarán detrás, junto a la cabeza del que está tumbado, y con mucho cuidado, ya que es una parte muy delicada, pondrán sus manos en forma de cuenco debajo de la cabeza, a la altura del cuello, deslizando los dedos hasta la nuca (pueden incluso hacerle un pequeño masaje). Muy despacio, sin forzar el cuello del compañero, elevarán ligeramente la cabeza, la mantendrán así durante 5-10 segundos, y la depositarán de nuevo en su sitio. Al terminar, el educador dirá a todos los alumnos que se encuentran tumbados “siente” y esperará 10-20 segundos para que el compañero tumbado sea consciente de la relajación que ha sufrido su cuerpo y en consecuencia, se sienta más ligero. Después se repetirá la dinámica cambiando los papeles.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo y comentan cómo se han sentido en la experiencia, diciendo qué parte del cuerpo han sentido más relajada después de la dinámica.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así”: Colorear la silueta de un niño tumbado, con acuarelas y debajo de él con pegamento y arena, para que parezca que está tumbado en la playa.

“Aprendo y Aplico”: Me puedo relajar... ¡Hasta dejar de pensar!

ANCLAJE 5: SOMOS CUERPO Y MENTE.

Armonización: La Experiencia se recuerda lo vivido y los símbolos utilizados la música y cuerpo, los gestos, bailar y levantar partes del cuerpo y las palabras /frases.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: sentimos la música a través del movimiento, y nos podemos relajar.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, se relaja, se expresa con su cuerpo, respira conscientemente. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

ACTIVIDAD 11: GRACIAS.

Contenido: Conciencia corporal.

Objetivos: Reconocer las diferentes partes del cuerpo. Desarrollar la capacidad de agradecer. Valorar la importancia de las funciones de las diferentes partes externas del cuerpo.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Silueta humana.

Gesto: Juntar las manos.

Palabra: Gracias.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan aleatoriamente por la sala mirando hacia el educador. Les proyectamos la imagen de una silueta humana y les indicamos que se fijen en ella con atención (imagen sesión 11 pen drive del docente). Iremos recorriendo con la ayuda de un puntero o con el dedo cada una de las partes del cuerpo de la silueta para que cada alumno agradezca la función tan importante que desempeñan (los pies para andar, las manos para comer...). Por eso el símbolo de esta sesión es una silueta humana.

Símbolo: silueta humana. El gesto que acompañará esta experiencia será el de juntar las manos con las palmas. Cada vez que los alumnos lleguen mentalmente a una parte de su cuerpo guiados por el educador, darán las gracias juntando sus manos con fuerza en señal de agradecimiento. Gesto: juntar las manos. La palabra que se utilizará en esta sesión será “gracias”. Palabra: Gracias.

MATERIAL Imagen de una silueta humana, proyector y música de relajación o meditación.

2. Un Secreto Por Descubrir.

Recordamos a los alumnos que cada parte del cuerpo cumple una función que nos permite realizar movimientos o acciones necesarias e importantes para la vida diaria. El secreto de esta sesión será conocer la importancia de cada una de las partes de nuestro cuerpo. **Secreto:** *Todo nuestro cuerpo es importante.* El descubrimiento estará orientado a que los alumnos aprendan que el respeto y el cuidado de su cuerpo son tareas necesarias y fundamentales, ya que el cuerpo y sus diferentes partes son muy importantes. Los alumnos abren los ojos y se sientan en círculo. Comentan entre todos los motivos por los que deben agradecer tanto a sus pies, sus manos..., en general a todo el cuerpo. Cada alumno aportará sus ideas y, después, harán una reflexión interior personal recordando la importancia que tiene cuidar del cuerpo.

3. Movimientos Mágicos.

En un primer momento los alumnos se tumban boca arriba con los ojos cerrados, los brazos relajados a ambos lados del cuerpo y las piernas estiradas pero sin tensión en las rodillas. Mientras se van colocando ponemos música de relajación o meditación que acompañará la dinámica. Una vez colocados, se centrarán en su respiración. Realizarán unas respiraciones profundas, llevando el aire a la zona abdominal, para relajarse y concentrarse en la actividad que van a llevar a cabo. En un segundo momento, a través de una visualización, comenzarán a realizar un pequeño recorrido imaginario por su cuerpo guiado en todo momento por el educador, que irá pautando las zonas. Cada vez que lleguemos a una parte del cuerpo resaltaremos el gran valor que tiene, fijándonos en lo que nos aporta o nos proporciona en nuestra vida diaria y dando gracias mientras realizamos el gesto de juntar las manos.

Iremos recorriendo todas las partes del cuerpo siguiendo un orden ascendente (piernas, tronco, espalda, brazos, manos, cuello, cabeza...). También podemos centrar la atención en la cara: ojos, nariz, boca... En cada una de ellas realizaremos las funciones más importantes que realizan y que para los alumnos sean más fáciles de

entender y asimilar. Para terminar la actividad, daremos las gracias a todo nuestro cuerpo en conjunto por todo lo que nos permite vivir cada día, por lo que nos hace sentir y por lo que nos va a ayudar a conocer en nuestro futuro.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos abren los ojos y se sientan en círculo. Comentan entre todos los motivos por los que deben agradecer tanto a sus pies, sus manos..., en general a todo el cuerpo. Cada alumno aportará sus ideas y, después, harán una reflexión interior personal recordando la importancia que tiene cuidar del cuerpo.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así”, el alumno marca con un rotulador la parte de tu cuerpo que más quieres agradecer por la función que desempeña. A continuación, coloca la pegatina de la palabra gracias cerca de esta zona. Por último, describe el agradecimiento.

“Aprendo y Aplico “: *Las partes de mi cuerpo voy sintiendo... ¡Y gracias les voy diciendo!*

ACTIVIDAD 12: SINTIENDO EL CUERPO.

Contenido: Conciencia corporal.

Objetivos: Realizar micro-movimientos de forma consciente. Tomar conciencia de los puntos de apoyo con el suelo. Descubrir diferentes puntos de contacto del cuerpo.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Muñeco articulado.

Gesto: Mover el cuerpo.

Frase: Sentimos nuestro cuerpo.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan distribuidos aleatoriamente por la sala. Una vez colocados y en silencio, les mostramos un muñeco articulado. Les indicamos que en esta sesión vamos a trabajar con el cuerpo, sintiendo y realizando movimientos con él. Símbolo: muñeco articulado. El gesto con el que acompañaremos esta experiencia será mover el cuerpo. Gesto:

mover el cuerpo. La frase que se utilizará en esta sesión será «sentimos nuestro cuerpo». Frase: *sentimos nuestro cuerpo*.

Material: Muñeco articulado y música de meditación o relajación.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que los movimientos que hacemos con nuestro cuerpo, aunque sean pequeños o en una determinada parte del mismo, tienen una repercusión en el resto. Asimismo, las sensaciones que percibimos en el cuerpo son diferentes según la posición o el movimiento que realicemos. **Secreto:** *Es muy importante sentir nuestro cuerpo*. El descubrimiento será que los alumnos identifiquen las sensaciones que percibe su cuerpo al realizar movimientos.

3. Movimientos Mágicos.

En un primer momento los alumnos se tumban boca arriba de forma que tengan espacio suficiente a su alrededor para extender los brazos en cruz y no chocar con los compañeros. Realizan tres respiraciones profundas para relajar el cuerpo y toman conciencia de sus puntos de apoyo con el suelo, es decir, se fijan en cuáles son las partes de su cuerpo que están tocando el suelo y cuáles no. En un segundo momento, cuando digamos «sentimos nuestro cuerpo», poco a poco, muy lentamente, los alumnos se giran lateralmente y cambian de posición, quedando de costado. Este movimiento debe ser pequeño, sin desplazarse. En el movimiento, dejarán las piernas y los brazos «muertos», girando únicamente el tronco. De esa forma, la sensación será como si estuvieran arrastrando los brazos o las piernas siguiendo el eje de su cuerpo. A la vez, tomarán conciencia de los puntos de contacto del cuerpo con la esterilla o el suelo. También prestarán atención a las sensaciones que les transmite el cuerpo, fijándose en si están cómodos, si notan calor o frío, si sienten algún pequeño dolor... En un tercer momento, tras darles unos 15-20 segundos para que sean plenamente conscientes de su postura y de cómo toca el suelo su cuerpo, volveremos a decir «sentimos nuestro cuerpo», y los alumnos realizarán otro pequeño giro hacia un lado, hasta quedar boca abajo. Al cambiar y conseguir la postura, tomarán conciencia de las nuevas zonas de contacto tras el movimiento que acaban de realizar.

Nuevamente, tendrán que reconocer todas las zonas de contacto posible del cuerpo con el suelo, incluida la cara, los hombros, las rodillas, los dedos de los pies y de las manos... y también prestar mucha atención en los movimientos que van haciendo. Realizarán cuatro o cinco pequeños giros libres. Cuando realicen el último giro permanecerán descansando en la posición que les resulte más agradable,

comprobando su postura final con respecto a la inicial y disfrutando de la sensación que ha quedado en su cuerpo.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo, cierran los ojos y se mantienen en silencio escuchando la música de relajación o meditación de fondo. En este proceso de reflexión diremos a los alumnos que sientan e interioricen las sensaciones que han percibido al realizar pequeños movimientos con su cuerpo.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así” el alumno debe identificar y escribe los diferentes puntos de apoyo de su cuerpo durante la experiencia. A continuación, describirá junto a cada uno de ellos la sensación que ha percibido. **“Aprendo y Aplico”**: Girando y girando... *¡Las partes de mi cuerpo voy notando!*

ANCLAJE 6: SOMOS CUERPO QUE SIENTEN.

Armonización: La Experiencia se recuerda lo vivido y los símbolos utilizados la música y cuerpo, los gestos, mover y levantar partes del cuerpo y las palabras /frases.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: “todo nuestro cuerpo es importante” y “es muy importante sentir nuestro cuerpo”.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, Realiza micro-movimientos de forma consciente. Valora las partes del cuerpo. Toma conciencia de sus puntos de apoyo con el suelo. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

ACTIVIDAD 13: EL VIAJE DE LAS EMOCIONES.

Contenido: Armonización emocional.

Objetivos: Identificar emociones. Utilizar el cuerpo para expresar emociones. Trabajar las emociones a través de la imaginación.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Caras que expresan emociones.

Gesto: Expresar con la cara.

Palabra: Siente.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan por la sala de forma aleatoria. Como vamos a trabajar las emociones les presentamos varias tarjetas que muestren caras con diferentes expresiones que reflejen emociones (alegría, tristeza, miedo, sorpresa, asco y enfado). (Imágenes sesión 13 pen drive del docente). Les explicamos qué son las emociones y los sentimientos: las emociones son las respuestas que da el cuerpo ante determinada situación, y los sentimientos son el estado de ánimo que se produce por las causas que lo impresionan.

Símbolo: Caras que expresan emociones. El gesto que harán los alumnos será expresar con la cara las emociones que les sugiera la situación que están viviendo en ese momento. Gesto: Expresar con la cara. La palabra que se utilizará será "siente". Palabra: Siente. **Material:** Tarjetas o fotos de caras con expresiones.

2. Un Secreto por Descubrir

Explicamos a los alumnos que las personas tenemos sentimientos y que exteriorizamos estos a través de las emociones; es decir, si sentimos amor por una persona se lo podemos demostrar a través de la alegría. **Secreto:** *Somos emociones y sentimientos*. El descubrimiento estará orientado a que los alumnos experimenten y aprendan a expresar emociones con su cuerpo y a identificar las mismas en el cuerpo de los demás.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se tumban sobre su esterilla o manta de interioridad. Una vez colocados así, cierran los ojos, relajan su cuerpo y realizan tres respiraciones profundas. Una vez que estén relajados les narraremos la visualización del viaje por la naturaleza que van a realizar, indicándoles la importancia de hacer el gesto de la sesión, es decir, expresar con sus caras las emociones que les sugiere lo que van a ir escuchando: «Imagina que estás en medio de la naturaleza. Ante ti tienes un paisaje muy hermoso. A tus pies se extiende una verde pradera plagada de flores de mil colores brillantes. Llegan hasta ti sus fragancias y el zumbido de los insectos pasando entre ellas. Un poco más allá, se alza un viejo bosque al que las sombras que proyectan los árboles centenarios le dan la apariencia de un lugar misterioso y, en cierta manera, mágico. Coincidiendo con la última fila de arbustos que marcan su límite, hay un gran lago de

aguas profundas y frías. En su superficie se pueden ver las ondas provocadas por la brisa que corre. Es un día claro y el sol brilla con fuerza en lo alto, y notas su calor en tus mejillas. A lo lejos se ven las altas montañas, cuyas cumbres siguen tocadas por coronas de nieve acumulada en el invierno. Lentamente vas caminando por este bello entorno mientras escuchas el canto de los pájaros, el sonido del agua cuando toca la orilla, el croar de las ranas o el susurro de las ramas de los árboles. Sin darte cuenta has llegado al borde del bosque y te detienes un instante. Los árboles parecen más viejos y altos ahora. Sus cortezas están llenas de arrugas y grietas. Sigues caminando hacia el interior del bosque. Las ramas retorcidas que se alzan sobre ti hacen que, mientras avanzas, la claridad que te había acompañado hasta ahora desaparezca, y tus ojos deben hacer un esfuerzo para acostumbrarse a la escasa luz. De pronto algo se mueve unos pasos más adelante y un escalofrío recorre tu cuerpo al escuchar un ruido. No te atreves a moverte y permaneces quieto como si tus pies se hubieran quedado clavados en el suelo. Miras a un lado y a otro a la espera... Más adelante, vuelves a oír algo como el sonido de unos pasos que parece que se alejan. Decides ponerte en marcha y, superando tus miedos, expresándolo así con tu cara, comienzas a seguir con precaución ese ruido. El bosque es cada vez más espeso y en determinados puntos te cuesta avanzar. Tropiczas y caes. De repente, la oscuridad desaparece dejando paso nuevamente a una gran claridad, y, al levantar la vista hacia la luz, encuentras un rostro conocido. Una persona muy importante y querida te tiende la mano y te ayuda a levantarte. La felicidad te inunda y no puedes contener la alegría que sientes; así lo refleja tu rostro. Esta persona se funde contigo en un gran abrazo y te dice al oído que siempre va a estar a tu lado. Siempre que lo necesites acudirá a tu llamada para darte todo lo que alguien tan especial puede ofrecerte. En este último instante diremos la palabra “siente” para que los alumnos interioricen lo que han sentido a lo largo de la visualización. Dejamos un minuto, y después animamos a los alumnos a volver a la realidad de la sala. Lo haremos sin prisa, dejando que cada uno vaya abriendo los ojos poco a poco.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo, en silencio, para recordar brevemente cuáles han sido las emociones que han vivido durante el viaje y llevarlas hasta su corazón. Se les puede invitar a poner las manos sobre el corazón.

5. Cuaderno de Bitácora.

En el apartado de “**Me expreso así**”, se le presentan tres indicadores de caminos, para que escriba tres mensajes en los carteles, a una persona que estuviese en la

situación que se ha visualizado durante la sesión. En “**Aprendo y aplico**”: Leemos, Cada emoción... ¡La transmito con una expresión!

ACTIVIDAD 14: LIBERANDO TENSIONES.

Contenido: Armonización emocional.

Objetivos: Sentirse libre interiormente sin condicionamientos emocionales. Desarrollar la imaginación. Saber controlar las emociones.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Pelota anti estrés.

Gesto: Apretar la pelota.

Palabra: Suelto.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan formando un círculo amplio y nos colocamos junto a ellos. Les preguntamos cómo se sienten y, a continuación, qué hacen cuando notan tensión en su cuerpo. Les damos dos o tres minutos para que aporten sus ideas y después les mostramos una pelota anti estrés. Les dejamos que la toquen y se la vayan pasando de uno en uno, a la vez que les preguntamos si saben para qué sirve. Una vez que hayan respondido les explicamos que estas pelotas sirven para soltar a través de la presión con la mano la tensión que tenemos en el cuerpo. Por eso el símbolo de esta sesión será la pelota anti estrés.

Símbolo: Pelota anti estrés. El gesto que acompañará esta experiencia será apretar la pelota con la mano, haciendo el gesto de cerrar el puño. Gesto: Apretar la pelota. La palabra que se utilizará en la sesión será “suelto”. Palabra: Suelto.

Material: Pelotas anti estrés.

2. Un Secreto Por Descubrir

Explicamos a los alumnos que muchas veces sentimos presión y tensión en el cuerpo por las situaciones que vivimos en el día a día. Asimismo, les indicamos que hay técnicas y mecanismos para ayudar a destensar el cuerpo. El secreto escondido de la sesión será que los alumnos conozcan la situación de tensión de su cuerpo y utilicen técnicas para ayudar a destensarlo. **Secreto:** podemos liberar nuestro cuerpo de

tensiones. El descubrimiento estará orientado a que sientan y perciban las emociones en su cuerpo y pueda actuar en ellas.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se tumban boca arriba sobre sus esterillas o mantas de interioridad, mientras les repartimos a cada uno de ellos una pelota anti estrés. Cuando todos estén tumbados con su pelota en la mano, les diremos que cierren los ojos y realicen tres respiraciones profundas. A continuación, les indicamos que vamos a realizar una visualización, y les damos dos pautas que deben seguir en el desarrollo de la misma: por un lado deberán hacer el gesto de apretar con su mano la pelota en las situaciones que consideren que necesitan soltar tensión y, por otro, deberán decir al mismo tiempo y en voz baja la palabra de la sesión, «suelto», como forma de exteriorizar lo que sienten en ese momento. Comenzamos de la siguiente manera: “Deja tu mente en blanco e imagina esta situación. Hoy ha sido un día duro, difícil. El despertador no ha sonado a tiempo y habéis tenido que salir corriendo y con prisas de casa. Tu madre se ha enfadado contigo cuando entrabais en el coche porque has tardado mucho en prepararte. Has llegado tarde a clase y, además, tenías un examen. No has salido muy contento porque no sabías la respuesta a algunas preguntas y, en otras, te has liado por los nervios. En el recreo, encima, has discutido con tu mejor amigo por una tontería y no has querido disculparte con él por orgullo. Al volver a clase te has dado cuenta de que, con las prisas de la mañana, te has confundido al coger los cuadernos y te has dejado parte de la tarea en casa, con lo que la profesora te ha reñido. Para colmo de males, cuando vas al comedor, la comida de hoy no te gusta y, como tardas mucho en acabarla, te quedas sin salir a jugar. “¡Vaya desastre de día!”, piensas. Al acabar el cole, vas al parque de juegos que está cerca. Mientras te diriges allí te sientes triste y cansado. Te sientas un rato en un columpio y piensas en el día tan complicado que estás teniendo. Realmente todo se ha torcido desde la mañana. Empiezas a balancearte en el columpio. Los pensamientos pasan rápidamente por tu cabeza y, cuando llevas un rato columpiándote con fuerza, uno de esos pensamientos parece salir disparado hacia delante y desaparece entre los árboles. Después le sigue otro y poco después otro más. Uno con cada balanceo... hasta que tu mente se encuentra libre de emociones negativas y empiezas a encontrarte mejor, mucho más tranquilo. Ahora en tu cabeza comienzan a aparecer imágenes más agradables: tu madre con una gran sonrisa, los gritos de alegría de tus amigos en el juego o las palabras de aprobación de tu profesora por el trabajo bien hecho. Ahora te sientes bien. En tu interior notas cómo te has liberado de la tensión que has ido acumulando durante el día. Así, emprendes el camino de vuelta a casa”.

Después de la visualización, daremos dos minutos para que los alumnos poco a poco abran los ojos y se vayan incorporando lentamente hasta quedarse sentados sobre sus esterillas o mantas de interioridad.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan colocados por parejas y le expresan al compañero lo que han sentido en la visualización.

5. Cuaderno de Bitácora.

Una bombilla rota, es la imagen que acompaña estas actividades. **“Me expreso así...”** se le pide al alumno que cierre los ojos y recuerde las diferentes situaciones de tensión que has identificado. A continuación, pinte en la pelota que se le ofrece a través de un dibujo, con colores cálidos o fríos según se haya sentido al finalizar la experiencia. **“Aprendo y aplico...”** *Estando tranquilos y pacientes... ¡Podemos liberar la mente!*

ANCLAJE 7: SOMOS EMOCIONES.

Armonización: La Experiencia

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores. Expresión corporal de su cara.

El secreto: somos emociones y sentimientos» y podemos liberar nuestro cuerpo de tensiones.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, Conoce y expresa diferentes emociones. Sabe identificar tensiones en su cuerpo. Sabe liberar tensiones de su cuerpo. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

ACTIVIDAD 15: EL BOSQUE.

Contenido: Armonización emocional.

Objetivos: Sentir el cariño y amor de los demás. Transmitir sentimientos de amor y cariño. Trabajar la quietud.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Árbol.

Gesto: Abrazar.

Frase: Te quiero.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala y se colocan de pie y en silencio. Vamos pasando de uno en uno, y les damos un abrazo. Una vez que hayamos dado el abrazo a todos ellos, les decimos que se coloquen sentados formando un semicírculo. Tras colocarse y percibir silencio en la sala, les preguntamos por qué creen que han recibido ese abrazo y qué han sentido al recibirlo. Después de escuchar sus respuestas, les diremos que el abrazo es una forma de transmitir cariño y amor a los demás, y con este simple gesto podemos ayudar mucho a los que nos rodean. Les explicamos que el símbolo de esta sesión será un árbol, ya que este ser vivo transmite energía, calma y serenidad a las personas que lo abrazan con sentimiento.

Símbolo: Árbol. El gesto que acompañará a este símbolo será abrazar. Gesto: Abrazar. Junto al gesto y al símbolo, la frase de referencia de esta sesión será “te quiero”. Frase: Te Quiero.

Material: Música de relajación o meditación.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que las personas podemos transmitir sentimientos a través de los gestos y que las manos son uno de nuestros mayores tesoros para transmitir cariño, respeto, simpatía... Gracias a ellas los otros pueden sentirnos. **Secreto:** *Nuestro cuerpo se comunica.* En esta sesión invitaremos a los alumnos a comunicarse a través de sus manos mediante el abrazo y a que tomen conciencia de lo agradable que es sentir el cariño y el respeto. Una vez terminado el ejercicio, los alumnos se sientan en círculo, cierran los ojos y recuerdan qué han sentido al dar y recibir los abrazos.

3. Movimientos Mágicos.

En un primer momento se divide la clase en dos grupos. Un grupo sale fuera de la sala, mientras que el otro sigue las indicaciones del educador. En un segundo momento, a los alumnos del grupo que está en la sala se les pide que se distribuyan

aleatoriamente por la misma simulando que son los árboles que conforman un bosque. Para colocarse correctamente en la posición de árbol, cierran los ojos, colocan los pies bien anclados al suelo y ligeramente separados, las piernas relajadas y un poco flexionadas, los brazos caídos a lo largo del cuerpo y la cabeza ligeramente caída hacia delante. Una vez situados así realizan dos respiraciones, llevando el aire hasta su abdomen y posteriormente se quedan quietos como los árboles que representan. En este momento el educador pone música de relajación o meditación de fondo. En un tercer momento, el educador sale del aula y dice al grupo de alumnos que se encuentra allí que en la sala hay un bosque de personas y que una vez que entren deben pasear por ese bosque y escoger un árbol entre todos ellos. A ese árbol le harán el gesto de la sesión, es decir, abrazar desde el más profundo respeto y cariño diciéndole “te quiero”. Después, irán realizando este mismo gesto al resto de árboles que allí se encuentran al tiempo que les dicen “te quiero” mientras les dan el abrazo o realizan cualquier otra expresión de cariño. Una vez que hayan recorrido todos los árboles del bosque, intercambiarán los papeles en la dinámica y los que han sido árboles saldrán de la sala durante dos o tres minutos, mientras se sitúan los que van a ser los nuevos árboles.

4. Un Círculo Común.

Una vez terminado el ejercicio, los alumnos se sientan en círculo, cierran los ojos y recuerdan qué han sentido al dar y recibir los abrazos.

5. Cuaderno de Bitácora.

Dos dedos de una mano, pintados como hombre y mujer abrazados encontramos en el círculo que ilustra esta actividad, conjuntamente con un árbol grande y frondoso dibujado, en el que el alumno deberá colocar las pegatinas de los niños abrazándose alrededor del árbol, (material complementario del alumnado). Después escribirá en las ramas los sentimientos y emociones que haya sentido al recibir y al dar abrazos en la sesión.

“Aprendo y Aplico”... Un abrazo te daré... ¡Y mucho más te querré!

ACTIVIDAD 16: RECORRIENDO LA FELICIDAD.

Contenido: Armonización emocional.

Objetivos: Saber transmitir emociones positivas. Ayudar a los que nos rodean con una actitud favorable. Saber escuchar a los demás.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Sonrisa.

Gesto: Hacer la mueca de la sonrisa.

Palabra: ¡sonríe!

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan en semicírculo frente al educador. Una vez colocados así y en silencio, les mostramos imágenes de personas sonriendo (Imágenes sesión 16 en el pen drive del docente). Les decimos que las observen durante unos segundos y a continuación, les preguntamos por las mismas: ¿qué habéis visto?, ¿cómo estaban las diferentes personas?, ¿por qué creéis que estaban así?... Después de escuchar sus aportaciones, les diremos que muestren a sus compañeros la mejor de sus sonrisas, explicándoles que hoy vamos a trabajar con ella. Asimismo, les diremos que podemos hacer sonreír a alguien con solo una sonrisa nuestra.

Símbolo: Sonrisa. El gesto de los alumnos será hacer la mueca de la sonrisa. Gesto: Hacer la mueca de la sonrisa. La palabra que se utilizará en la sesión será “¡sonríe!”. Palabra: ¡Sonríe!

Material: Imágenes de personas sonriendo.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que la sonrisa y la risa son fundamentales para una vida alegre y feliz. Con el simple gesto de sonreír nos sentimos mejor por dentro y, al reírnos, soltamos tensiones que tenemos en nuestro interior. **Secreto:** *Con nuestra sonrisa podemos hacer felices a los demás.* El descubrimiento de esta sesión estará orientado a que los alumnos aprendan a transmitir con la sonrisa alegría a las personas que les rodean.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se colocan por parejas. Una vez formadas las parejas les decimos que se sienten sobre la manta o esterilla de interioridad, frente a frente, mirándose ambos.

Iremos pasando por cada una de las parejas y le diremos a un miembro de la misma que piense en algo triste. Les daremos un minuto para que identifiquen una situación triste. A continuación, les diremos que cuenten con detalles a su compañero esa situación, manteniendo a la vez una expresión de tristeza en la cara. Cuando haya contado la experiencia, el otro miembro de la pareja le dará un abrazo cariñoso que durará unos 10 segundos y a continuación le dirá “¡sonríe!”, tratando de sacar una sonrisa a su compañero y transformar esa expresión facial de tristeza en una amplia sonrisa. Después intercambiarán los roles de forma que ambos experimenten las sensaciones de la dinámica. Cuando los dos miembros de la pareja hayan expresado tristeza y experimentado la sensación de sonreír gracias a su compañero, les diremos que suavemente se hagan cosquillas uno al otro para experimentar la sensación placentera que producen.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo y cierran los ojos. Recordarán la sensación que han experimentado al hacer sonreír a su pareja, así como la sensación de alegría que han tenido cuando su pareja les ha hecho sonreír.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así”, se pide al alumnado que transforme la cara triste en una cara alegre colocando las pegatinas correspondientes de los ojos, las cejas y la boca. (Material complementario del alumnado). **“Aprendo y aplico”**... *Tu cara de tristeza puedo transformar... ¡Y la alegría presenciar!*

ANCLAJE 8: SOMOS SENTIMIENTOS.

Armonización: La Experiencia, ¿qué hemos vivido? Recordamos...

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: nuestro cuerpo se comunica y con nuestra sonrisa podemos hacer felices a los demás.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes: Transmite alegría con su sonrisa. Sabe estar en estado de quietud. Actúa con compasión ante el sufrimiento. Valoración del docente sobre la sesión: En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente centrado.

ACTIVIDAD 17: CONTEMPLA LA VIDA.

Contenido: Crecimiento espiritual.

Objetivos: Practicar la contemplación. Percibir y valorar los pequeños detalles. Trabajar la respiración consciente.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Parque o espacio natural.

Gesto: Contemplar.

Frase: ¡A Disfrutar!

1. Bienvenida al Silencio.

Esta sesión de interioridad se realizará en un espacio abierto, ya que se va a trabajar la contemplación de la vida desde un espacio natural. Una vez nos encontremos en un parque o espacio natural abierto, decimos a los alumnos que se distribuyan por la zona y se sienten en el suelo. Les indicamos que es una actividad individual, por lo que deben colocarse separados unos de otros para no distraerse. Les decimos que observen todo lo que hay a su alrededor y que espontáneamente vayan diciendo cosas que ven (árboles, hormigas, flores, personas...). Después de escuchar varias aportaciones les diremos que la vida es bella y que muchas veces no nos paramos a disfrutarla. El símbolo que utilizaremos en esta sesión será el parque o espacio natural.

Símbolo: parque o espacio natural. El gesto que harán los alumnos será contemplar lo que les rodea desde la tranquilidad y la calma, con la mirada atenta y los sentidos abiertos, concentrados en lo que están haciendo. Gesto: Contemplar. La frase que se utilizará en la sesión será "¡a disfrutar!". FRASE: ¡A Disfrutar!

Material: Cuadernos y lápices.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que la vida está repleta de una belleza que, por las prisas o por no conocer la importancia de contemplar detenidamente, muchas veces no percibimos. Por eso es muy importante parar en algunos momentos y disfrutar de lo que nos rodea. El secreto de esta sesión será valorar lo que nos rodea desde la observación. **Secreto:** *Contemplando disfrutamos más la vida.* El descubrimiento será que los alumnos experimenten la importancia de buscar momentos de tranquilidad y

calma en los que, a través de la contemplación, perciban lo más profundo de lo que les rodea.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos permanecen sentados. En un primer momento cerrarán los ojos y harán cinco respiraciones profundas para relajar el cuerpo y la mente y que se pueda desarrollar correctamente la dinámica. Tras este pequeño proceso de relajación del cuerpo y la mente, el educador repartirá a cada uno de los alumnos un cuaderno junto con un lápiz para poder trabajar a lo largo de la sesión. En un segundo momento, cuando digamos en alto “¡a disfrutar!”, abrirán los ojos y, en silencio, contemplarán detenidamente los detalles de las cosas que hay a su alrededor y los llevarán a lo más profundo de su ser, a su corazón. Permanecerán durante quince minutos contemplando la belleza que les rodea y anotando en un cuaderno los detalles que perciben. Transcurrido ese tiempo, les pedimos que poco a poco se vayan levantando, que recojan un pequeño objeto que hayan observado en la dinámica (hoja, flor, rama, hierba...) y se vayan colocando para ir formando un círculo común con todo el grupo.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo. Cierran los ojos y recuerdan los detalles que han percibido gracias a la contemplación que han realizado en esta sesión, y cada uno de ellos dice interiormente: “gracias por lo que he observado”.

5. Cuaderno de Bitácora.

Una niña con una lupa en la mano da paso **al “Me expreso así...”** Se le pide al alumno que pegue un objeto que haya percibido y recogido del espacio natural. Después deberá escribir qué ha significado para ellos y que lo observen detenidamente. **“Aprendo y aplico...”** *Los pequeños detalles buscarás... ¡Y contemplando disfrutarás!*

ACTIVIDAD 18: RECORRIENDO LA FELICIDAD.

Contenido: Crecimiento espiritual.

Objetivos: Explorar el sentido de la felicidad. Aprender a centrarse en la observación. Trabajar la respiración consciente.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Cartulina con la palabra “felicidad”.

Gesto: Respirar profundamente.

Palabra: Interioriza.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Pedimos a los alumnos que se sienten formando un círculo y el educador se sitúa junto a ellos. Una vez colocados, les mostramos una cartulina con la palabra “felicidad” escrita y a continuación les preguntamos cómo se sienten hoy. Tras escuchar sus respuestas les hacemos una pregunta más: “¿qué es la felicidad para vosotros?”. Les pedimos que reflexionen sobre ella pero que no digan nada, ya que ese será el punto central de la sesión.

Símbolo: Cartulina con la palabra “felicidad”. El gesto que harán los alumnos será respirar profundamente. Gesto: Respirar profundamente. La palabra de referencia de la sesión, junto con el gesto y el símbolo anterior, será “interioriza”. Palabra: Interioriza.

Material: Cartulina con la palabra «felicidad», cartulinas blancas tamaño Dina A5 (medio folio), lápices, bolígrafos o rotuladores, música de relajación o meditación y blu-tack o celo.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que la felicidad es un concepto muy amplio que recoge la esencia de la vida. Sin embargo, muchas veces no nos paramos a pensar cuál es realmente para nosotros el significado profundo de la felicidad. Por eso, el secreto de esta sesión será que los alumnos trabajen su concepto personal de felicidad y lo compartan con los compañeros. **Secreto:** *La felicidad es un camino que debemos recorrer.* El descubrimiento de esta sesión será que los alumnos reflexionen sobre el concepto de felicidad y lleguen a profundizar lo máximo posible en su significado, tratando de interiorizarlo en su ser.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala buscando un lugar donde trabajar individualmente y se sientan. Una vez colocados así, les entregamos una cartulina tamaño Dina A5 y un lápiz, bolígrafo o rotulador. Cuando todos tengan el material, les diremos que vamos a trabajar sobre la felicidad, plasmando el significado que tiene para ellos en un cartel. Para ello, pondremos de fondo música de relajación o meditación. Antes de escribir, cerrarán los ojos durante un minuto, harán varias

respiraciones profundas y reflexionarán sobre la felicidad. Después plasmarán lo que han pensado en la cartulina con palabras, dibujos... A medida que vayan terminando colocarán su cartel en una de las paredes de la sala con celo o blu-tack para construir así nuestro "paseo de la felicidad". A continuación volverán a sentarse en su sitio. Una vez colocados todos los carteles, les diremos que se levanten y se coloquen de pie porque van a recorrer el "paseo de la felicidad". Cada alumno se colocará frente a un cartel (no tiene por qué ser el suyo el primero, ya que van a recorrer todos). Una vez colocados frente a uno de los carteles, diremos la palabra "interioriza" y los alumnos leerán u observarán silenciosamente ese significado de felicidad que tienen frente a ellos. Una vez que lo hayan observado cerrarán los ojos y harán una respiración profunda llevando a su interior lo que han visto en el cartel. Iremos recorriendo poco a poco todos los carteles, de forma que los alumnos lean los conceptos de todos sus compañeros y los interioricen en su ser.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo y cierran los ojos. La música de relajación o meditación seguirá sonando de fondo para que, mientras la escuchan, interioricen lo vivido en la experiencia.

5. Cuaderno De Bitácora

"Me expreso así" el alumnado deberá pegar una fotografía suya que represente un momento de felicidad de vida y escribir lo que significa ese momento. **"Aprendo y aplico..."** *La felicidad... ¡Caminando encontrarás!*

ANCLAJE 9: SOMOS FELICIDAD.

Armonización: La Experiencia, ¿qué hemos vivido? Recordamos...

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: contemplando disfrutamos más la vida y la felicidad es un camino que debemos recorrer.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, de si: Disfruta contemplando. Se centra para observar. Descubre el significado de la felicidad. Valoración del docente sobre la sesión: En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente centrado.

ACTIVIDAD 19: ¡SILENCIO!

Contenido: Crecimiento espiritual.

Objetivos: Aprender a acceder al silencio interior. Valorar el silencio como fuente de bienestar. Trabajar la respiración consciente y la concentración.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Tambor.

Gesto: Respirar conscientemente.

Palabra: Escucha.

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se distribuyen aleatoriamente por la sala, de pie. Sin avisarles, vamos a comenzar a hacer ruido. Podemos hablar por un megáfono, patear con fuerza el suelo, golpear la mesa con las manos, mover una silla, gritar... Les animamos a que nos imiten para hacer entre todos el mayor ruido posible durante un minuto. El objetivo es que sea tan molesto que cuando acabemos y pidamos silencio, les hagamos ver que el silencio nos proporciona una gran sensación de alivio y, consecuentemente, de calma y bienestar. Podemos acompañar el momento ruidoso con un pequeño tambor que intensifique aún más el ruido. El símbolo que esta sesión será un tambor, como referencia de sonido y ruido.

Símbolo: Tambor. El gesto que harán los alumnos será respirar conscientemente buscando la calma y tranquilidad en lo que les rodea. Gesto: Respirar conscientemente. La palabra que se utilizará en la sesión será "escucha". Palabra: Escucha.

Material: Tambor, megáfono, música ruidosa, música suave y música de relajación o meditación.

2. Un Secreto por Descubrir.

Explicamos a los alumnos que muchas veces vivimos con tanto ruido alrededor que en nuestro interior tampoco encontramos calma, lo que hace que estemos inquietos y alterados. El secreto de esta sesión será aprender a crear momentos de silencio interior que nos permitan disfrutar de los numerosos beneficios de este silencio.

Secreto: *Necesitamos silencio.* El descubrimiento será que los alumnos experimenten estar en silencio, primero exterior y luego interior, y disfruten de esta forma de estar.

3. Movimientos Mágicos.

Los alumnos se sientan sobre sus esterillas o mantas de interioridad, distribuidos por la sala aleatoriamente. No es necesario que todos estén orientados en la misma dirección. Les decimos que estén cómodos y que permanezcan inmóviles y con los ojos cerrados. Realizarán tres respiraciones conscientes para relajarse y dejar a un lado las tensiones que puedan tener. En un primer momento diremos en alto «escucha» y pondremos una música ruidosa que previamente habremos seleccionado. Dejaremos que suene durante dos minutos mientras los alumnos respiran conscientemente buscando el silencio, la calma y la tranquilidad. Después bajaremos el volumen hasta que la sala quede en silencio. En un segundo momento volveremos a decir “escucha” y pondremos una música suave, en un volumen bajo, y realizarán el gesto de la sesión, es decir, respirar conscientemente tres o cuatro veces mientras escuchan la melodía. De este modo volverán a relajarse. Permanecerán así otros dos minutos. A continuación bajaremos el volumen hasta que la música deje de oírse. En un tercer momento centrarán la atención en intentar escuchar los sonidos que llegan desde el exterior y desde el interior de la sala. Les diremos nuevamente «escucha» y dejaremos que, a la vez que sienten esos sonidos, respiren conscientemente buscando la calma y tranquilidad. En un cuarto momento dirigirán la atención hacia su sonido interior: sentirán los latidos de su corazón, el sonido de su estómago... Les diremos “escucha” y ellos, a través de respiraciones conscientes, tratarán de buscar la calma y tranquilidad.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos se sientan en círculo con los ojos cerrados. Pondremos música de relajación o meditación y durante tres minutos realizarán respiraciones profundas, buscando la paz y la calma a través de ellas.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así...” Tres máscaras piden silencio. Esta imagen introduce la actividad, que consiste en describir el lugar donde le gusta permanecer y disfrutar del silencio. Puede utilizar un dibujo o una fotografía. **“Aprendo y aplico...”** *Del ruido al silencio notarás... ¡Que más tranquilo y calmado estás!*

ACTIVIDAD 20: LA BOLA DE LUZ.

Contenido: Crecimiento espiritual.

Objetivos: Practicar la meditación como forma de encuentro personal. Aprender a exteriorizar las tensiones del cuerpo. Disfrutar del silencio y la paz.

Referentes de la sesión:

Símbolo: Luz.

Gesto: Cerrar los ojos.

Palabra: ¡Fuera!

1. Bienvenida al Silencio.

Comenzar con el ritual previo de las sesiones de interioridad. Los alumnos se sientan en círculo, mirando hacia el centro del mismo. Apagamos las luces y procuramos que la sala esté en penumbra, casi a oscuras. Es importante que se mantengan en silencio. Después ponemos una pequeña lámpara o una vela en el centro y la encendemos. Les pedimos que en silencio dirijan la atención hacia ella. Tras permanecer un par de minutos contemplando la luz de la vela o la lámpara en ese ambiente de silencio, les pedimos que cierren los ojos durante un minuto y disfruten de las sensaciones que perciben. El símbolo de esta sesión será la luz.

Símbolo: Luz. El gesto que harán los alumnos será cerrar los ojos. Gesto: Cerrar los ojos. La palabra que se utilizará en la sesión será “fuera”. Palabra: ¡Fuera!

Material: Vela o lámpara y música de relajación o meditación.

2. Un Secreto por Descubrir.

Les explicamos que a veces nuestro interior está oscuro si estamos preocupados, nerviosos, alterados... y eso nos provoca miedo o incertidumbre. Por eso la luz, que nos permite iluminar nuestro interior, nos trae calma y paz. El secreto de la sesión será aprender a iluminar nuestro interior, “limpiándolo” de las oscuridades provocadas por la tensión, los pensamientos negativos... **Secreto:** *Tenemos luz en nuestro interior.* El descubrimiento será que los alumnos experimenten la búsqueda de luz interior.

3. Movimientos Mágicos.

En un primer momento, tal y como están colocados los alumnos, les indicamos que adquieran la postura del loto: con las piernas cruzadas —cada pie sobre el muslo opuesto—, el tronco recto y las manos reposando sobre los muslos. En un segundo momento les decimos que cierren los ojos y que realicen tres o cuatro respiraciones

profundas para relajarse y tranquilizarse. En un tercer momento, les pedimos que imaginen una pequeña bola de luz, del color que prefieran, del que más les guste, situada entre sus ojos. Que imaginen que esa bola de luz cada vez es más brillante y se va haciendo más grande. La luz comienza a moverse y a introducirse en su interior lentamente, corre por las venas llegando a todas las partes de su cuerpo: llega a los brazos, las manos, las piernas, los pies... Poco a poco sube por la espalda, llega al tórax pasando por el corazón, los pulmones... A medida que recorre todo su cuerpo, esta bola de luz va arrastrando toda la tensión, absorbiendo las preocupaciones, las sensaciones negativas, los pensamientos que les agobian y agotan... Cuando por fin han terminado de recoger todo lo que les impide estar en calma y en paz consigo mismos, les decimos que digan en alto ¡fuera! y hagan el gesto de lanzar la bola muy lejos, a algún punto lejano del universo. A continuación, realizarán tres respiraciones profundas para purificarse y poco a poco comenzarán a abrir los ojos, reactivando su cuerpo con movimientos lentos.

4. Un Círculo Común.

Los alumnos permanecen sentados en círculo escuchando música de relajación de fondo que pondremos para este momento de la sesión. Cierran los ojos y disfrutan durante dos minutos de la sensación de paz y tranquilidad que han experimentado gracias a la dinámica realizada.

5. Cuaderno de Bitácora.

“Me expreso así”: “Enciende la luz de la bola pegando sobre ella papel celofán amarillo. Para ello recorta un círculo de papel celofán del tamaño de la bola”. Después debe escribir en los bocadillos, algunas de las tensiones que quiera liberar de su cuerpo.” **Aprendo y aplico...**” *La luz sentirás... ¡Y paz en tu interior encontrarás!*

ANCLAJE 10: SOMOS SILENCIO Y LUZ.

Armonización: La Experiencia, ¿qué hemos vivido? Recordamos.

Sintonía: El Descubrimiento, ¿qué hemos aprendido? y sus descriptores.

El secreto: necesitamos silencio y tenemos luz en nuestro interior.

Resonancias: El aprendizaje y sus indicadores. A través de caras alegres o tristes, valora si durante la sesión: Aprende a acceder a su interior. Valora el silencio para estar en calma. Disfruta meditando. En el desarrollo de estas sesiones se ha mostrado: disperso, indiferente, centrado.

Evaluación.

Respecto a la evaluación de la educación de la interioridad y de las diferentes sesiones, la *Propuesta Didáctica* y los *Cuadernos del Alumno*, recogen dos apartados: Las actividades denominadas “*sesiones de anclaje*”, en el material para el alumno, cuya finalidad esencial es *recordar, la experiencia y sus elementos; revisar el descubrimiento y sus descriptores y evaluar* la experiencia vivida y el *aprendizaje* con sus *indicadores*, en las dos sesiones anteriores, con tres bloques denominados, “Armonización”, Sintonía” y “Resonancias”. En ellas hay un apartado de “*indicadores de evaluación*”. Estos tratan de recoger los objetivos y el trabajo realizado en las sesiones de interioridad, para así poder valorar la evolución de los alumnos a lo largo del proceso que plantea este proyecto. (Página 10 de la *Propuesta Didáctica*).

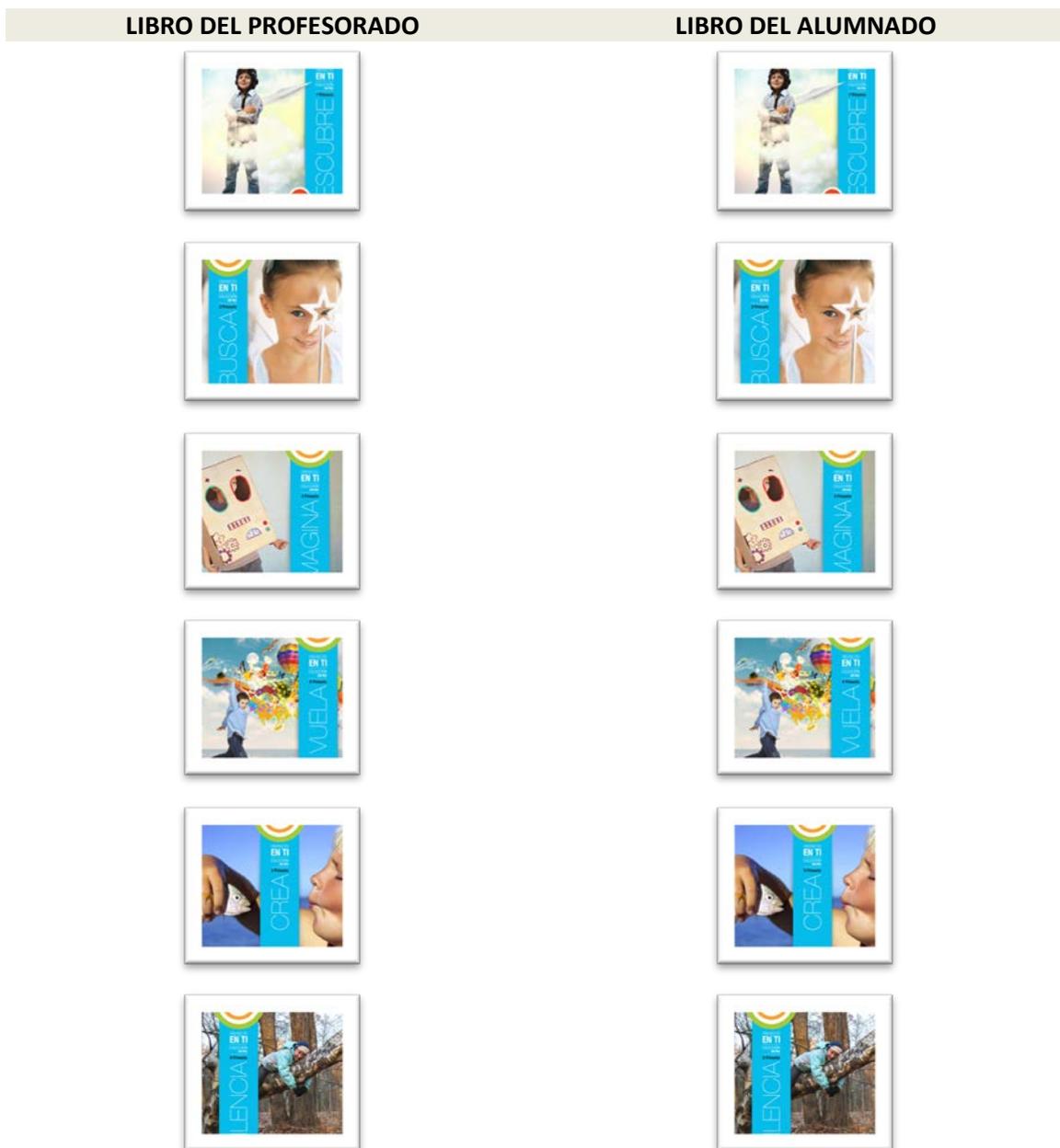
Asimismo, al final de cada curso, en la *Propuesta Didáctica* se ofrece una plantilla de evaluación de competencias del alumnado. Estas se refieren a aquellas capacidades que integran conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes del área del conocimiento interior.

Gráfico 14: *EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS*.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS										
Nombre:										
Apellidos:										
Curso:										
1. Representa a través de la creatividad vivencias interiores.										
2. Expresa a través de diferentes símbolos lo que siente y percibe de su entorno.										
3. Realiza con su cuerpo diferentes movimientos de forma consciente.										
4. Identifica distintos sentimientos para empatizar con los demás.										
5. Desarrolla su vida interior apoyándose en el silencio y la escucha.										

Fuente: Manzanos Báez, 2014, *Proyecto en Ti. Cuaderno del Alumno*, p. 8

Gráfico 15: *Materiales del Proyecto En Ti. Libros del Profesorado y del Alumnado.*



Fuente: Elaboración propia.

17. Implicación de la Comunidad Educativa.

El Proyecto explicita quién lleva a cabo la tarea educativa y puesta en práctica del mismo, de forma interdisciplinar, acompañado y dirigido por el profesor tutor, que es el realiza todas las actividades descritas anteriormente.

El papel de la familia en el proceso, si bien se la refiere en algunas actividades y queda reflejada en muchas de ellas. Pero no se habla en ningún momento de su implicación, apoyo o su propia formación en este sentido.

18. Formación del docente.

Se da por hecho que el profesorado que lleve a cabo este proyecto tiene algún tipo de formación, si bien es cierto que el profesorado que en este momento conoce o está llevando el Proyecto, ha recibido una información, a cargo de la Editorial, y los centros que pertenecen a la Institución de los Hermanos Maristas, están recibiendo formación, en este sentido recogemos el ***I Foro de Educación y Espiritualidad***, en concreto la Provincia Marista Compostela celebró del 4 al 6 de septiembre de 2015 su I foro, bajo el título '*Educar para Ser*'. El evento tuvo lugar en el Monasterio de Poio (Poio, Pontevedra) y contó con la colaboración de Grupo Edelvives, la primera ponencia fue de Enrique Martínez Lozano, psicoterapeuta, psicólogo, teólogo y autor de varios libros sobre psicología y espiritualidad, con el título, "*El desarrollo de la espiritualidad como agente transformador del centro educativo*". Otra de las ponencias fue a cargo de Josean Manzanos Báez (autor principal del Proyecto analizado), profesor de interioridad en el Colegio Veracruz de Vitoria, con el tema de la procesualidad en la educación de la interioridad y la presentación del Proyecto "*En Ti*". Lo que pone de relieve el interés por el tema del colectivo educativo y social de esta Institución y en general de la necesidad de formación en este ámbito.

19. Buena práctica o práctica buena.

Siguiendo las propuestas de la UNESCO (2010), analizamos el Proyecto *En Ti*, según los criterios que han de caracterizar a las *Buenas Prácticas*.

- Fiabilidad, consideramos que si cumple con este criterio a lo largo de toda las etapas de Educación, con un proceso sistemático y continuado en Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en orden a conseguir buenos resultados, al finalizar cada una de ellas, y en su conjunto, si bien no tenemos resultados empíricos ni hay estudios al respecto. Si bien sabemos que sus experiencias anteriores en el Proyecto *Zugán*, que es el origen de este Proyecto, se vienen realizando actividades semejantes, desde el 2004, con unos excelentes resultados, que han llevado entre otros a su expansión y a su recopilación y sistematización en una propuesta editorial.
- Innovación. Entendemos que en sí el Proyecto ya lo es, conjuntamente con la propuesta de otra editorial, dado que es una novedad en todas las etapas de

sistema Educativo y por las implicaciones educativas que tiene. Implica cambio y modificación de la organización y gestión educativa, si se introduce en un centro.

- El criterio de efectividad y sostenibilidad, no podemos considerarlos, ya que no tenemos elementos a tener en cuenta, por la falta de estudios y análisis de resultados de una forma sistemática, tanto cualitativa como cuantitativamente hablando.
- Contrastabilidad. Entendemos que es un referente a tener en cuenta en el tiempo, ya que aún no hay resultados, por su falta de resultados documentados.
- Transferibilidad. Sí que ha sido un *Proyecto* que ha dado origen a otros muchos, que lo han tenido de referente, y han dado origen a otras “versiones” adaptadas a determinados centros, e instituciones educativas.

Por lo que nos atrevemos a concluir que es una buena práctica, y que a la espera de estudios serios y competentes sobre sus resultados en el tiempo, sea un ejemplo a imitar y a desarrollar en muchos centros educativos. Es una experiencia que está dándose a conocer y desarrollándose todavía, ¡pero algo se está moviendo!

A modo de conclusión del análisis comparativo entre ambas propuestas editoriales, hemos de resaltar, el cuidado en los materiales con relación a la sensibilidad en la promoción de diversas visiones y pensamientos de autores con raíces espirituales distintas. Es un claro intento de promover el trabajo de la interioridad desde una óptica de búsqueda de sentido, tal como pedía la *Conferencia de la UNESCO sobre la Promoción del Diálogo entre Culturas y Civilizaciones a través de Iniciativas Concretas y Continuas* (Unesco, 2005).

Entendemos que hay un intento claro de no discriminación en las propuestas curriculares de ambas editoriales, si bien sus caminos son distintos, y vienen marcados claramente por la dirección y asesoramiento de sus autores, así uno parte de la experiencia para llegar a la abstracción de los conceptos y objeto de conocimiento, siendo inductivo, mientras que el otro, hace el proceso desde el concepto, a la experiencia, de forma deductiva. Uno es un maestro- pedagogo y el otro autor es un filósofo.

Siguiendo a Moliner y Aguilar (2010), planteamos, la constatación de tener el mismo rigor y respeto por las convicciones religiosas y no religiosas, con una visión incluyente. Ofreciendo oportunidades de involucrarse con las visiones diferentes del

mundo actual, incluyendo la posible colaboración de grupos religiosos y no-religiosos, de encuentro entre alumnado. Cabe resaltar que muchos de los centros que han puesto en práctica estos proyectos o programas de interioridad, pertenecen a instituciones religiosas, donde también se ofrece, además, una información y formación religiosa explícita, en su mayoría cristiana.

Estos proyectos o programas se convierten en un paso importante, para el enriquecimiento personal y para el conocimiento mutuo, imprescindible a la hora de facilitar la convivencia y el respeto, y de prevenir las actitudes integristas, entre diversas cosmovisiones o sistemas de creencias, propias de un mundo cambiante y mestizo, como el que vivimos.

Weisse (2012) propone la introducción de la religión en la escuela pública, para la mejora de las relaciones interpersonales y el crecimiento social, entendiendo esta materia religiosa más como espiritual que como religión. En este sentido, consideramos hay que superar la secularización de las sociedades que han quedado marcadas por un gran desconocimiento sobre las religiones y ofrecer una formación básica, por un lado de aquello que es común a toda persona, que es su espiritualidad, y por otro, una formación también, en el conocimiento de la diversidad religiosa, no sólo porque es un patrimonio cultural, ético y espiritual valioso, sino también porque nuestra sociedad necesita aprender de su herencia, de las distintas sabidurías, para caminar por el presente y hacia un futuro más equitativo y sostenible, pero sobretodo más humano y en paz.

Veamos a continuación los datos recogidos en el cuestionario, para conjuntamente pasar a las conclusiones.

3.6. Resultados. Análisis de resultados

Pasamos a continuación a proceder al análisis de los resultados obtenidos a través de los dos instrumentos, el análisis cuantitativo mediante el vaciado de los datos del cuestionario, y el cualitativo, a través del estudio de los contenidos de las dos propuestas de proyectos- programas editoriales elegidos.

3.6.1. Análisis cuantitativo de resultados del Cuestionario.

Pasamos a continuación a describir los resultados del análisis de datos del cuestionario realizado. Los datos obtenidos del cuestionario han sido analizados a través de un programa estadístico y se presentan los datos en tablas de contingencia que relacionarán los distintos ítems, obteniendo con ello las respuestas a los objetivos marcados con anterioridad en el planteamiento de nuestra investigación.

Las respuestas que hemos recogido son 150 cuestionarios, de los enviados a centros y profesorado de las distintas Comunidades Autónomas. A continuación pasamos a destacar los resultados.

En primer lugar, el cuestionario ha sido cumplimentado por un total de 150 profesionales, en su mayoría mujeres (el 67%, n=100) y una cuarta parte de hombres (16'7%, n=50). En cuanto a las edades, nos encontramos con un 38% (n= 57) en más de 51 años, los participantes que sitúa entre los 41 y los 50 años son de un 33% (n=50), un 25 % para los de edades comprendidas entre 31 y 40 años de edad (n=37), siendo menores de 30 años el 4%, n=6). El total de nuestros profesionales tienen titulación universitaria de diplomatura, con el 45 % (n=68) de la muestra, seguido muy de cerca por el de licenciatura, con un 44%,(n=66), siendo del 7% (n=10) para máster y un 4% (n=6) con doctorado. Son educadores en su mayoría de Educación Primaria,(38%, n=56), y Educación Obligatoria Secundaria (37%, n=56) Siendo del 15 % (n=23) para la Educación Infantil, un 7% (n=10) para el Bachillerato y de solo un 3%(n=5) para la Formación Profesional.

Y viven en su mayoría en la Región de Murcia en 48% (n= 72), seguidos del 14 % (n= 21) en la Comunidad Valenciana.

Con relación al tipo de centros los resultados muestra una participación muy similar entre los públicos y los concertados religiosos, siendo del 40% (n=59) para los primeros, y del 41 % (n=62) para los segundos. Los privados laicos y religiosos tienen el mismo 3% (n=9) de participación.

En relación a la función que desempeñan en el centro, encontramos al profesor /a tutor/a con un 54% (n=80), seguidos de los que tienen cargos en la Entidad Titular o Dirección General, con un 11 % (n=17), seguida de la participación de la Jefatura de Estudios, con un 10 % (n=15), así como de la del Orientador del centro y Jefes de Departamento, con un 5% (n=16), siendo de un 4% (n=6) para Profesorado del Área

de Enseñanza Religiosa, y de un 3% (n=4) para otros, como son Profesores de Apoyo, Secretario del centros, o Equipos de Animación Pastoral.

Son docentes con más de 15 años de experiencia un 65% (n=97). El 16 % n=24) son profesores con una horquilla de entre 10 y 15 años de experiencia, siguiendo los de entre 5 y 10 años, con un 13% (n=20), pasando a un 4% (n=6) los de entre 3 y 5 años. Lo que nos deja un perfil de docentes experimentados en una amplia mayoría.

Vistos los datos identificativos de la muestra, pasamos a continuación al vaciado de los resultados del primer apartado de **Ámbitos Generales**. Buscando el sentir de los centros y docentes de cara al clima educativo, visión ante los cambios y su organización de cara a nuestro tema de investigación, en primer lugar preguntábamos por: *“En el centro escolar se respira un ambiente participativo de respeto y confianza que favorece la cohesión de la comunidad educativa”*, los resultados son los siguientes: el 41% (n=62) está muy de acuerdo, conjuntamente con el 42% (n=63) que está de acuerdo. Siendo un 8% (n=10) el que no está de acuerdo, y del 9% (n=13) los que no opinan.

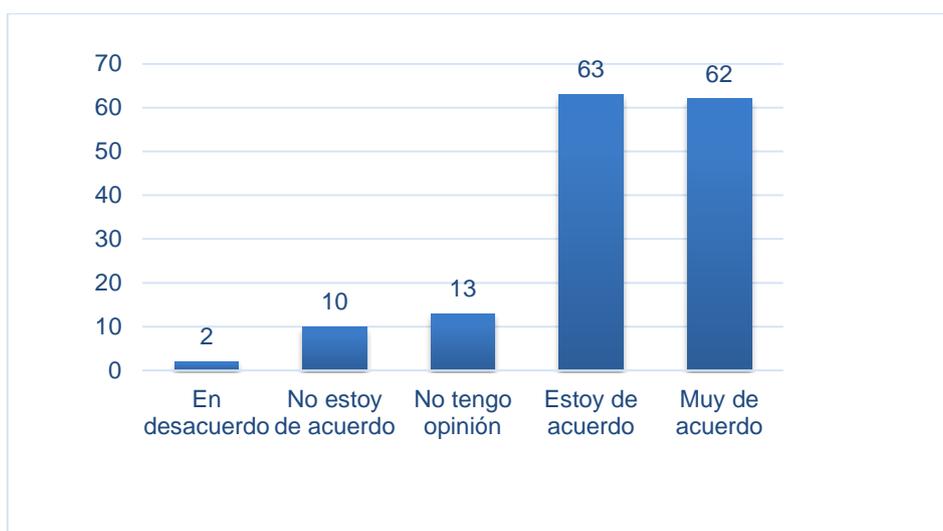


Gráfico 16: “En el centro escolar se respira un ambiente participativo de respeto y confianza que favorece la cohesión de la comunidad educativa”. Elaboración propia.

Las diferencias entre el alumnado son consideradas y utilizadas como una riqueza para el aprendizaje, por los docentes en un 54 % (n=80) de acuerdo o muy de acuerdo, (33%, n= 50) frente al 5 % (n= 9) que manifiesta no estar de acuerdo, y un 7% (n= 11) que no tiene opinión definida al respecto. Lo que nos aporta un dato importante dentro de la consideración de la inclusión de la diversidad. En este sentido resaltar que el 51% (n=76), y el El 40 % (n=60), está de acuerdo busca el desarrollo integral del alumnado, favoreciendo la educación de todas las competencias, y solo el

6% (n= 9) está en desacuerdo. Para ello, la mayoría de profesorado encuestado está de acuerdo o muy de acuerdo (95%, n= 123), en la utilización de recursos, tanto personales como materiales, en el desarrollo integral del alumnado. Lo que favorece el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Con relación a la percepción del ambiente que el profesorado tiene con relación al grado de libertad que el centro otorga o que el docente siente, o el centro ofrece, para la expresión de sus inquietudes, sobre el funcionamiento del centro y el desarrollo de proyectos-programas educativos, los datos muestran que el sólo el 11 % (n=5) no encuentra ese grado de libertad, frente al 89% (n=133) que si lo siente. De igual forma, es importante resaltar el grado de interacción social de la comunidad educativa, tanto a niveles interiores como con el exterior, el cual, es valorado como positivo, en un 85% (n=123), de los docentes encuestados, manifestando una falta de opinión al respecto el 10 % (n=10) del profesorado, lo que repercute también en la identificación del profesorado con la institución educativa, en la que desempeña su tarea educativa, siendo está del 83% (n=124) del profesorado el que se considera muy de acuerdo o de acuerdo, con los valores, metas, ideas, y actitudes del centro. Frente al 17% (n=10) que se considera fuera de esa identificación, siendo llamativo que el 11 % (n=16), no tenga una opinión definida. Lo que facilitará o no la adecuación de ciertas medidas organizativas, en una futura propuesta de mejora o innovación educativa

En correlación con el ítem anterior, ante la pregunta por el compromiso en relación con la identificación institucional, el 90% (n=135) siente que aumenta el compromiso con el centro educativo.

Entrando en el ámbito de desarrollo de las competencias, y en concreto de la competencia espiritual, a la pregunta: *“Considero la dimensión espiritual como parte esencial, del entramado de competencias que conforma, la inteligencia global de una persona”*. Manifestando el 65% (n=97) de la muestra estar muy de acuerdo, el 24% (n=36) de acuerdo, y solo el 1% (n=4) se muy en desacuerdo, y un 8% (n=12) no tienen una opinión definida.

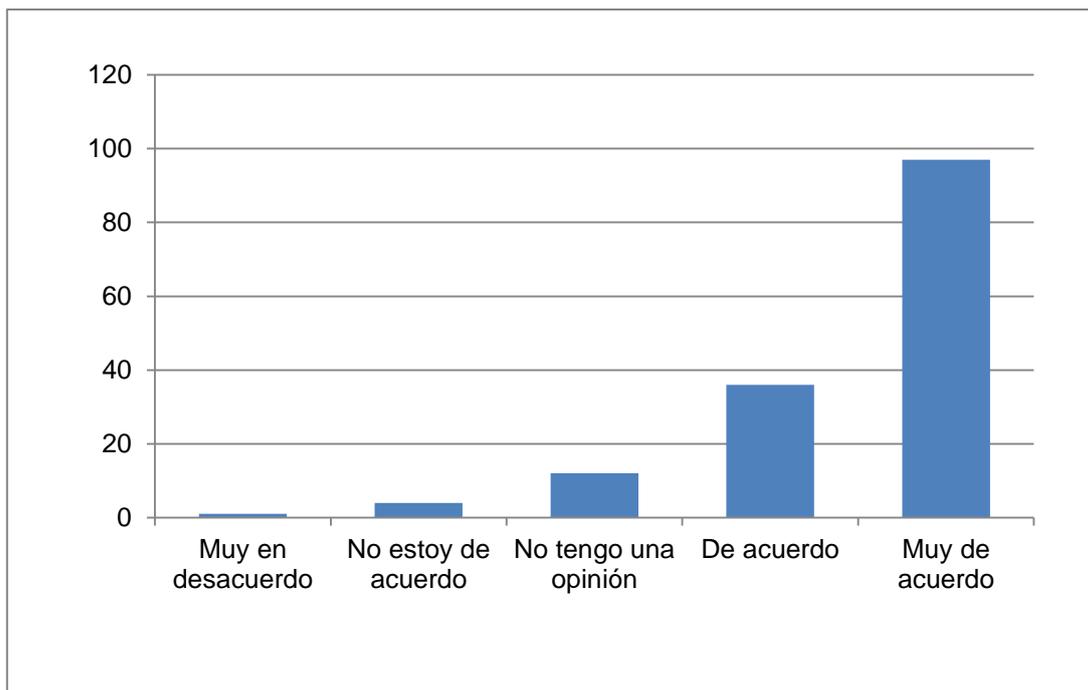


Gráfico 17: “Considero la dimensión espiritual como parte esencial, del entramado de competencias que conforma, la inteligencia global de una persona”. Elaboración propia.

El 62% (n=94) está muy de acuerdo y el 29% (n=44) de acuerdo en considerar necesario el desarrollo de todas las inteligencias, incluidas la espiritual, y solo el 3% (n=4) no está de acuerdo, no teniendo una opinión definida el 5% (n=7) de la muestra.

Los profesionales encuestados manifiestan que “la *Educación para la interioridad* desarrolla habilidades intra e interpersonales”, en el 63% (n=94) está muy de acuerdo, conjuntamente con un 26 % (n=44) de la muestra, que afirma estar de acuerdo, no teniendo una opinión definida al respecto, el 9% (n=7) y solo el 2% (n=4) está muy en desacuerdo.

Encontramos una amplia respuesta positiva, con un 67% (n=100) en muy de acuerdo y un 24% (n= 36) de acuerdo, con la afirmación “La *Educación para la Interioridad* favorece, el desarrollo de la inteligencia espiritual”, lo que nos lleva a una amplia mayoría del 97% (n=136) de los encuestados, lo que pone de relieve la importancia de los Proyectos o Programas de *Educación para la Interioridad*, si queremos tener un desarrollo de ésta inteligencia en nuestro alumnado.

Siguiendo con las cuestiones propias del apartado general, preguntábamos si consideraban los participantes, “el desarrollo personal, es favorecido cuando el docente establece un tiempo de silencio y atención plena al alumnado”. Siendo del 61% (n=92) los docentes que están muy de acuerdo y del 30 % (n=45) los de acuerdo, con esta afirmación. Un elemento que nos ayudará en la organización y gestión de los

espacios y tiempos, que se deberán tener en cuenta en la puesta en marcha de los Proyecto – Programas de *Educación para la Interioridad*, y en este sentido el ítem: “*en mi centro no tiene cabida la educación para la interioridad*”, con un 64 % (n=83) de los docentes están muy en desacuerdo con la afirmación y solo el 8% (n=26) está muy de acuerdo, pone de relieve la aceptación de los mismos. Si bien no tienen una opinión el 10% (n=15) de la muestra.

Uno de los ítems más importantes de nuestra investigación es saber si los docentes consideraban que la *educación para la interioridad*, es una cuestión propia de los centros religiosos, y así el 4% (n=10) está de acuerdo, frente al 46% (n=70) que está muy en desacuerdo. Estos datos subrayan la posibilidad de actuaciones de ésta índole, en cualquier tipo de centro, y no solo en los de titularidad religiosa y / o afines.

“*La sociedad valora el desarrollo de la competencia espiritual*”, es una cuestión importante para nuestra investigación, arrojando la muestra un llamativo 26 % (n=39) que manifiesta no tener opinión, y solo un 28 % (n=21) estar de acuerdo.

Pasamos a continuación al desglose de los ítems propios de los **Ámbitos Transversales**. La primera cuestión que proponíamos es sobre: “*¿Qué ámbito de nuestro entorno cultural considera que se está desarrollando más en la sociedad hoy?*”, una amplia mayoría considera que las Redes Sociales, la tecnología y la Ciencia son los más desarrollados en la sociedad actual. Mientras que a la pregunta sobre: “*¿Qué ámbito de nuestro entorno cultural, considera más importante que conozca su alumnado para una educación integral?*”, la mayoría cree que el de las Artes y las Humanidades, seguido de la Espiritualidad y la Ciencia, quedando muy poco valorada la Política, o la Economía. Algunas aportaciones destacan el conocimiento de la Educación Emocional, en valores y la Sociología. Así las Redes Sociales (n=111) es el ámbito que se está desarrollando más, frente a la Religión (n=2) o la Espiritualidad (n= 0), frente a lo que se considera más importante, donde la Espiritualidad sube (n=80) frente a la Economía (n=6). Apreciándose un claro desfase entre lo que se está favoreciendo desde fuera del entorno escolar.

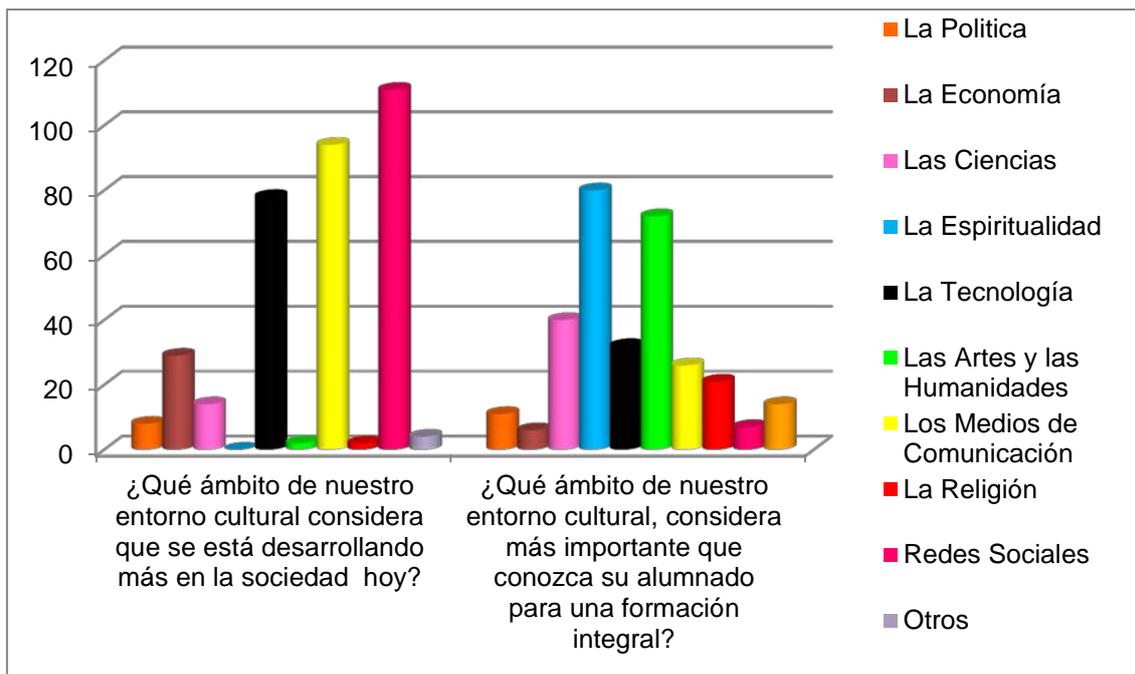


Gráfico18: Comparativa entre ámbitos en desarrollo y necesarios en la sociedad actual. Elaboración propia.

El alumnado de los tres últimos años, con relación a generaciones anteriores, es, según los encuestados, llamativo al afirmar no tener una opinión definida al respecto, así lo recogemos en 114 encuestados, si bien se destaca la percepción de ser más individualistas en 47 respuestas y menos maduros psicosocialmente, según 85 docentes. Llama la atención la escasa respuesta, 5 docentes que consideran a su alumnado feliz. Lo que nos crea nuevos interrogantes ante estas respuestas, ¿conoce el profesorado a su alumnado, más allá de lo académico?...

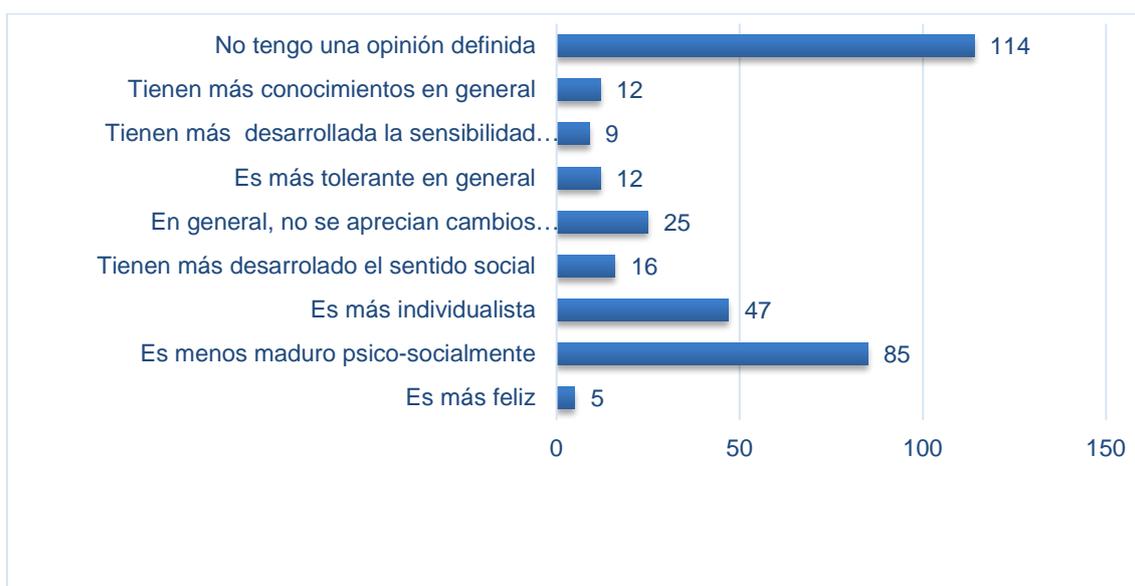


Gráfico 19: "Con relación a generaciones anteriores considera a su alumnado..." Elaboración propia.

El profesorado refleja la introducción de cambios como una posibilidad interesante, el 85% (n=127), tanto para la dinámica general del centro, como para los diversos agentes educativos, si bien, existe un 13 % (n=20) que afirma que los cambios son “modas y no aportan nada significativo”. Un aspecto a considerar de cara las futuras innovaciones y a la percepción de las mismas por parte del profesorado.

Con relación a las **Experiencias** conocidas, vemos que las pedagógicas y educativas, actualmente presentes en el ámbito educativo y escolar, de nuestro país, el profesorado encuestado, manifiesta conocer la *Educación para la interioridad*, en un 32% (n=70), el *Mindfulness* un 18 %, (n=40) o el *Coaching Espiritual*, con un 13% (n=4) y de forma menos conocida encontramos la *Pedagoogía 3000*, con un 1 % (n=2), así como la Pedagogía de la Alteridad, con un 2%(n= 3). Experiencias como el *Aprendizaje – Servicio*, *Counselling*, *Slow School* o el *Focusing*, se queda muy alejadas de ser significativas. Lo que pone de relieve, la poca incidencia de los nuevos movimientos pedagógicos en nuestros entorno escolar.

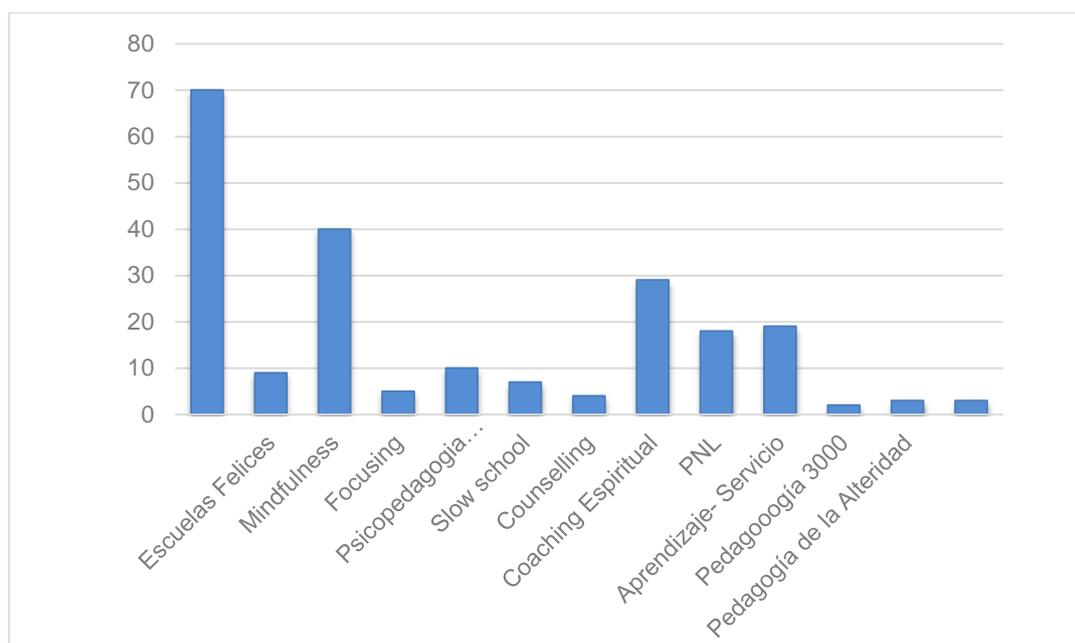


Gráfico 20: “¿Cuál de estas experiencias conoce...?” Elaboración propia.

El conocimiento, por parte de los docentes sobre algún proyecto educativo de *Educación para la Interioridad*, nos encontramos con un desconocimiento de proyectos concretos en un 63%, (n=82), mientras que un 37% (n=48) forma conocerlos. A la cuestión si estarían interesados en conocer algún *Programa o Proyecto*, el 89% (n= 134) estaría dispuesto a recibir información, frente a un 11 % (n=16) que no le interesa. Un aspecto ha muy a tener en cuenta de cara a la información y formación de

estos Proyectos o Programas, ya que existe un desigual conocimiento, pero sí parece haber unanimidad en relación a su deseo de actualización en esta materia.

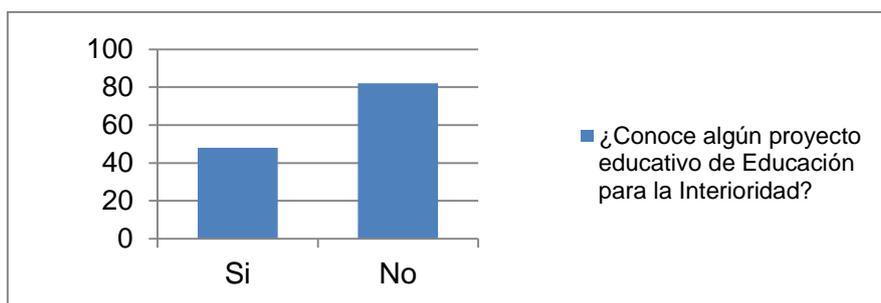


Gráfico 21: “Conoce algún proyecto...” Elaboración propia.

Los docentes manifiesta un desconocimiento de Programas o Proyectos sobre *Educación para la Interioridad*, en un 44% de la muestra, siendo muy repartido el conocimiento del resto de Programas o Proyectos, siendo muy conocidos, los propios de sus organizaciones o instituciones educativas. Resalta el *Proyecto En Ti*, con un 16% (n=24) sobre todos los demás, seguido del Hara, con un 10%(n=16), el Vedruna con un 8% (n=16), siendo muy desconocido el de *Crece- Crece*, con un 5%(n=8) de la muestra. Otros docentes aportan sus “propias identidades, como las dominicas, o los jesuitas. Siendo del 44% (n=66) los que desconocen. Aspecto este último a considerar en nuestras conclusiones, en favor de una información sobre los mismos.

Los Programas o Proyectos que en el presente curso están puestos en marcha, en los centros encuestados, destaca que el 71% (n=107) no lleva ningún proyecto o programa, y solo el 9% (n=13), ha puesto el *Programa En Ti*. Otros como el *Vedruna* con un 7% (n=10) o el *Hara*, con un 6%, (n=9) están presentes en este ítem.

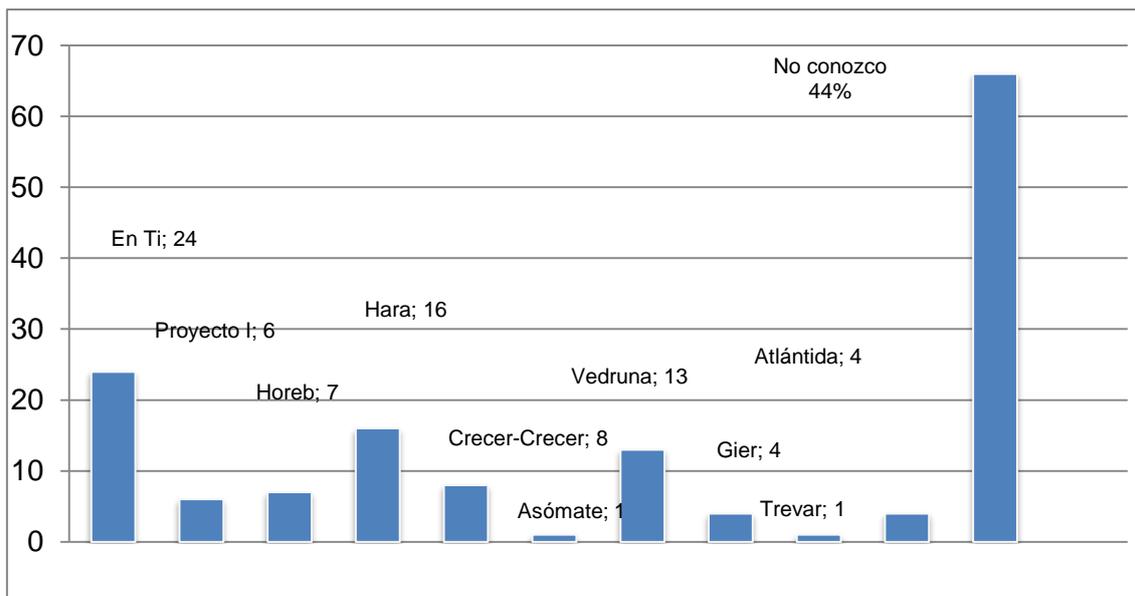


Gráfico 22: "Cuál de estos proyectos o programas conoce..." Elaboración propia.

Con relación a la pregunta: "Participa en los Proyectos de Educación para la Interioridad o desarrollo de la competencia espiritual desde hace...", encontramos que el 51 % (n=77), no participa en ningún proyecto, y el que si participa, destaca un 20% (N=9) que lo hace desde más de 3 años, seguido de aquellos que lo acaban de comenzar, con un 17%. (n=25). Lo que pone de manifiesto el escaso recorrido de esta propuesta educativa. Y por tanto la falta de datos en relación a el desarrollo del mismo y sus posibles beneficios y limitaciones.

Otro aspecto a destacar, es la creación o forma en la que estos proyectos o programas han sido introducidos en los centros, así el *Proyecto o Programa* del centro para la *Educación para la Interioridad es de creación* de la propia institución educativa, en un 23%, (n=35) y solo en un 3% (n=5) lleva una propuesta editorial, de la que el profesorado destaca la de Edelvives, *En Ti*. Si bien llama la atención que el 63%, (n=103) de los encuestados no tiene este proyecto o programa en su centro, aunque algunos añaden que "están en proceso".

Con relación a las etapas educativas, en las que tiene incidencia estos proyectos o programas, encontramos en la Educación Infantil y la Primaria del mismo centro, con un 52% (n=78) de la muestra, seguido de la Primaria, con un 21 % (n=31) y poca incidencia en las etapas más altas del sistema educativo. En ESO y Bachillerato la tienen un 4%(n=6). Hemos de resaltar, que pocos centro declara tenerla incluida en todas las etapas (n=3) Por lo que estimamos que no hay un proceso de continuidad, solo en aquellos centros que lo realizan en dos etapas consecutivas, como son la Educación Infantil y la Primaria.

Con relación al ítem, sobre la valoración de los Programas o Proyectos de *Educación para la interioridad*, destacan dos factores significativos, por un lado el dato del 41%, (n=61), del profesorado que no tienen opinión, ya que desconoce. Y por otro, la valoración positiva o muy positiva, que es del 33 % (n=49) y del 24% (n=36) respectivamente, en aquellos docentes que si conocen algún programa o proyecto. Coincide una amplia mayoría de docentes (79%, n=118) en considerar que los Programas o Proyecto de *Educación para la Interioridad*, necesitan de recursos humanos, en concreto de personal experto, así como de apoyo para su realización. Si bien otros opina que hay necesidad de personal experto o de apoyo, pero no específico. (5 %, n= 24 y 16%, n=8).

Con relación a los recursos materiales, que se consideran necesarios en la puesta en marcha de este tipo de proyectos o programas, el 40% (60) opina que se necesita de un espacio- lugar específico, como “sala de interioridad”, guía didáctica, organización y horario concreto, así como el apoyo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Coincidiendo en la necesidad de organización y horario concreto, guía didáctica y mobiliario específico, el 13% (n=23).

Estos aspectos son de relieve para nuestra investigación, dado que para llevar a acabo posibles propuestas, habrá que tener en cuenta las aportaciones, en cuanto a organización y gestión de los recursos, tanto personales como materiales, para adecuarlos a las condiciones de los centros y de su profesorado, tal como ya hemos ido comentando con anterioridad.

A continuación recogemos las aportaciones sobre el **Desarrollo de Competencias Educativas para la Interioridad**.

“La espiritualidad, trabajada a través de la Educación para la Interioridad, es una competencia...”. Es un ítem, que pone de relieve la educabilidad, la transformación personal y social así como vuelve a incidir sobre la necesidad de adecuar la organización y los tiempos. Resaltamos que el 78% (n=116) considera como una competencia educable.

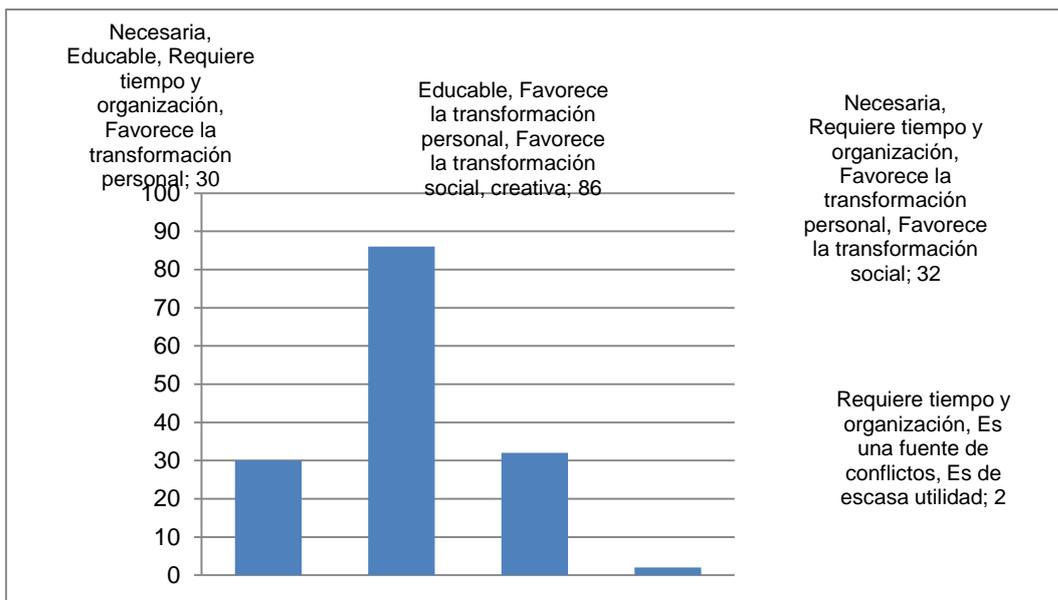


Gráfico 23: “La espiritualidad, trabajada a través de la Educación para la Interioridad, es una competencia...”. Elaboración propia.

“¿Considera que el desarrollo de la competencia espiritual a través de la Educación para la Interioridad, favorece...?”, según todos los docentes consultados el autoconocimiento, (100%) la empatía, la identificación con los valores humanos esenciales, el compromiso, por un lado ecológico (48%, n=53) y social (21%, n=26). Destacamos la unanimidad en el desarrollo de éstos ámbitos, a través del desarrollo de la competencia espiritual.

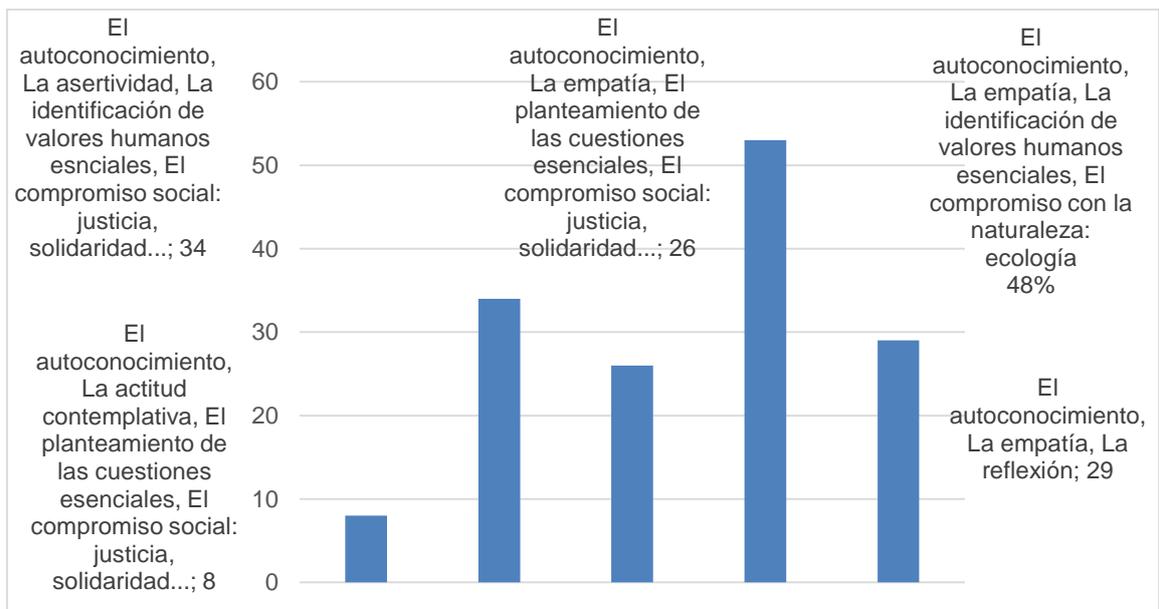


Gráfico 24: “¿Considera que el desarrollo de la competencia espiritual a través de la Educación para la Interioridad, favorece...?”, Elaboración propia.

Así mismo, el 30 % (n=45) aprecia en primer lugar el orden, el diálogo, seguido del 23% (n=34) considera que favorece la atención, el orden de la clase, el diálogo, la ayuda entre iguales, lo que en general favorece el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo en general apreciado por casi la totalidad de los docentes. Otros han resaltado la tolerancia y la ayuda y el conocimiento del hecho religioso, en un 18%(n=27), cabe reseñar la aportación de un docente que afirma que el desarrollo de la competencia espiritual, favorece el “adoctrinamiento”, mientras que otro, afirma que no favorece nada.

Entramos a continuación, en los ítems relacionados con la **Formación**. Así ante la pregunta si “se considera con conocimientos actualizados”, el 27 % (n=40) y el 21% (n=32) se considera con conocimientos actualizados, siendo del 21 % (n=32) quienes no tienen una opinión definida y del 31% (n=46) los que se sienten necesitados de actualización en sus conocimientos.

En este mismo sentido, el 43% (n=54) se siente con necesidad de formación, siendo el 36% (n=35) los que consideran que su formación es suficiente para una futura acción en *Educación para la Interioridad*. Si bien el 42% (n=52) reconoce que no tiene una formación específica, y el 14 % (n= 35) no tiene una opinión definida al respecto. Solo el 25 % (n=22), se muestra con una formación específica. Siendo la cuarta parte del profesorado encuestado, lo que resalta la necesidad de formación, a nuestro entender en el futuro.

Para desarrollar la *Educación para la Interioridad*, el profesorado considera que necesita un buen conocimiento de la materia, en un 87%, (n=130) frente al resto que no lo siente necesario 6% (n= 9), o el 7% (n= 11) no tiene una opinión definida.

La necesidad de una buena relación con el alumnado, para desarrolla la interioridad en las aulas, es considerada por el profesorado en un 87% (n=130) como muy necesaria. Lo que a nuestro entender pone de relieve, un factor clave del proceso, ya que como hemos visto con anterioridad, si el aspecto que más desarrollaba, era el autoconocimiento, éste, está necesitado de una buena relación entre ambos agentes educativos.

El 89 % (n=132) opina que si son necesarias las “*actitudes fundamentales en principios de Interioridad*”, para poder desarrollar bien todas las dimensiones de la persona, de una forma integral. Así como opina el 87% (n=129), que “*ha de ser un ejemplo para el alumnado*”, reforzando a nuestro entender el ítem anterior.

El ítem: *“Para desarrollar la Educación para la interioridad en las aulas, no hace falta nada especial, ante todo buen hacer docente”*, recoge un 52% (n=78) de la muestra, que afirman no estar de acuerdo, frente a 29% (n=43) que considera que con ser un buen docente, ya es suficiente.

Los docentes encuestados, consideran que una futura formación para la *Educación en la Interioridad*, debe *capacitarlos en el dominio del diseño y adecuación del programa-proyecto*, en un 64 %, (n=97) si bien llama la atención que un 30% (n=45) no tenga una opinión al respecto. Así como ante la pregunta sobre si *deben ser capacitados, en su formación, para el dominio y la habilidad en estrategias individuales y colectivas*, el profesorado opina en un 64% (n=97) considera que si debe ser capacitado, frente a un 30% (n= 45) sin opinión. En dominio y habilidades de aplicación en estrategias de evaluación del programa o proyecto, es una de las inquietudes del profesorado, en relación con sus necesidades de formación, así se manifiesta un 69% (n= 96). Aunque es “preocupante” el 26% (n= 40) que afirma no tener opinión en este sentido.

“La formación debe desarrollar las funciones y responsabilidad en el Programa-Proyecto, posibilitando el conocimiento del desarrollo integral de las personas”, pone de relieve 91% (n= 138) de los encuestados afirma estar muy de acuerdo o de acuerdo con esta afirmación. Y *“posibilitar el conocimiento de la realidad que viven los educandos”*, es de resaltar, como el mismo porcentaje, lo considera muy importante para un buen desarrollo del *Programa o Proyecto de Interioridad*, en las aulas. Lo que pone de relieve, a nuestro entender, la influencia que éste puede ejercer en el mismo y los beneficios que de ello se derivan.

Con relación a si *“la formación debe desarrollar las funciones y responsabilidad en guiar, acompañar y apoyar el proceso de interiorización”*, el 53% (n=74) está muy de acuerdo, conjuntamente con el 38% (n=64), siendo poco relevante los datos del desacuerdo con 1%, (n=1) y un 8% (n=10) en el profesorado sin opinión. Resaltamos la necesidad de que este tipo de procesos deben ser acompañados por el docente responsable del mismo.

Tal como ya hemos manifestado con anterioridad, el profesorado resalta la necesidad de que la formación responsabilice y posibilite *“vínculos afectivos con los educandos”*, en un 81% (n= 138) de los encuestados, lo que puede a nuestro entender, subsanar posibles desajustes en cuanto al conocimiento, más allá de lo meramente académico y posibilite el acompañamiento en una formación integral y holística.

Con relación a otros aspectos a tener en cuenta, preguntábamos si: *¿Considera necesaria la figura de un docente mentor, para el desarrollo de la Educación para la Interioridad?*, el 81 % (n=138) no considera esta posibilidad necesaria.

“Si los hay en su centro, los profesionales que imparten la Educación para la Interioridad, cuentan con formación específica para ello”, el 81% (n=138) no cuenta con esa formación, pese a que el 19 % (n=12) considera que no se puede trabajar en la *Educación para la Interioridad*, sin una formación previa, que facilite estrategias para su desarrollo. Ante sí: *“¿Cree que las estrategias para trabajar la Educación para la Interioridad, son accesibles sin necesidad de formación previa específica?”*, marcan también una posible línea de actuación, con un 74%(n=111), que afirma que no se puede sin una adecuada formación, frente al 26% (n=39) que se muestran en desacuerdo.

Resulta muy interesante las respuestas con relación a: *¿Cree que la Educación para la Interioridad debería contemplarse en el currículo de carreras universitarias de Educación?*, ya que el 86 % responde de forma afirmativa.

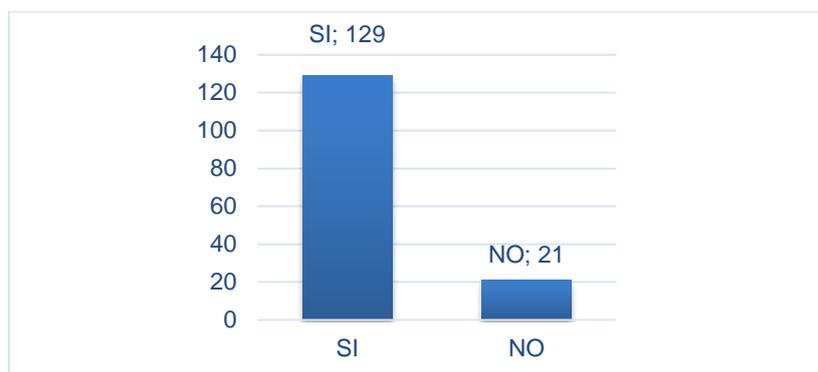


Gráfico: 25 *“¿Cree que la Educación para la Interioridad debería contemplarse en el currículo de carreras universitarias de Educación?”*, Elaboración propia.

En el apartado relacionado con la **Participación de las Familias**, la primera pregunta que lanzamos al profesorado es: *“¿Considera la participación de las familias como un elemento esencial, para el éxito de la Educación para la Interioridad?”*, a lo que los docentes responde afirmativamente en un 92%,(n=138) lo que pone de relieve su importancia en el proceso y desarrollo de este tipo de *Programas o Proyectos*. Y por otro lado resaltar, la falta de participación en la mayoría de las actuaciones puestas en marcha en este momento en los centros.

Ante la cuestión sí: *“¿Cree necesaria la formación de las familias en el Proyecto de Educación para la Interioridad?”*, nos encontramos con una rotunda afirmación

positiva, así lo demuestra el 97% (n=145) de los encuestados. Lo que conlleva la opinión de que las familias deben integrarse como un agente educativo más, dentro de las actividades del Proyecto, con un 92 % (n=138) de afirmaciones positivas al respecto.

3.6.2. Análisis resultados cualitativos propuestas editoriales

Veamos más a fondo las aportaciones, que emanan de nuestra investigación, tras el análisis y estudio de las dos propuestas editoriales en este momento activas, en el mercado educativo escolar. El *Proyecto En Ti* de la editorial Edelvives y el *Programa para el desarrollo de la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer*, de la editorial S.M. y Mediúscula, mitjans educatius.

Podemos ver a través de los distintos Proyectos- Programas de *Educación para la interioridad*, el concepto compartido desde dos perspectivas distintas, una experiencia y otra más racional, de inteligencia y competencia espiritual. En ambas propuestas editoriales, ¿qué tipo de método usan? ¿Qué tipo de espiritualidad fomentan?

En ambos casos consideramos que se parte de la misma matriz pedagógica, aunque con matices, ya que en una es más acentuado el aspecto vivencial del que parte, por lo tanto podemos considerarla más inductiva, mientras que la otra es más deductiva en sus procesos, si bien estos métodos no son excluyentes, sino como sabemos complementarios, y están diversificados y adaptados a las características de las edades, en los distintos niveles de las etapas educativas, para los que las editoriales, han realizado sus publicaciones.

Así mismo podemos considerar la matriz ideológica, en cuanto a conceptos de espiritualidad, una misma base compartida, en aquellos teóricos y “prácticos”, que hemos ido comentado en nuestro marco teórico. Evidentemente el profesor Francesc Torralba, como filósofo hace sus aportaciones conceptuales en el *Proyecto Crecer y Crecer*, al igual que el autor del *Proyecto En Ti*, profesor Manzanos Báez, orienta la concepción tal como hemos dejado de manifiesto en el análisis del mismo.

Ambas propuestas dejan claro el lugar debería tener el desarrollo de la inteligencia espiritual en el currículo. Aportando desde la metodología la forma de organizar y llevar a cabo las distintas actividades. En este sentido, resaltar nuestra opinión, el *Proyecto En Ti*, el cual nos parece más adecuado, dado que tienen una secuenciación

procesual, que abarca desde, la etapa de la Educación Infantil al Bachillerato. Así mismo posibilita con su estructura y organización de los recursos materiales, la utilización de un espacio propio, al que llama “sala de interioridad”, como parte del “ritual” que propone a los docentes. Como un medio de organización sistemático de espacios apropiados a tales efectos. Aspecto este que no encontramos tan delimitado y trabajado en el Programa Crecer y Crecer.

Los proyectos-programas de *Educación para la Interioridad*, aportan al alumnado, la posibilidad de autoconocimiento, la reflexión, la conciencia de sí mismo, la gestión y ayuda en todo su desarrollo emocional. Así mismo, posibilita espacios de silencio e interiorización, con sentido práctico, de atención plena en la vida cotidiana. El alumnado aprende a gestionar su tiempo, sus acciones, a prender a acoger, tolerar las frustraciones, a entender el esfuerzo desde otra perspectiva a la que se vive en nuestro entorno social mayoritario. Mejora el sentido de la contemplación y el asombro, tanto de la naturaleza, como de las personas. Posibilita la forja de su cosmovisión. Así como ciertas actividades están encaminadas hacia la posibilidad de realizar preguntas sobre el sentido profundo de la existencia, de forma gradual y procesual. Ayuda la educación para la interioridad, a la vida y su sentido, así como a encontrar su trascendencia. Pero creemos que con ella, nuestro alumnado podrá realizarse y ser más feliz.

CAPÍTULO IV.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Una vez recogidos y analizados los datos que nuestra investigación aporta, tanto desde la perspectiva cualitativa, a través del análisis de las dos propuestas editoriales, en el mercado en la actualidad, y desde la perspectiva cuantitativa, de las aportaciones del vaciado del cuestionario, pasamos a continuación a sacar unas conclusiones finales

4.1. Conclusiones

Recordamos que el objetivo general de nuestra investigación era: **Analizar el desarrollo y estado actual de la denominada educación para la interioridad en el contexto educativo nacional y autonómico**, que concretábamos en el primer objetivo específico: *Conocer el panorama educativo nacional y autonómico de la educación para la interioridad*. En este sentido podemos afirmar, teniendo en cuenta los datos aportados por los centros educativos encuestados, que existe un desarrollo desigual, dado que si bien la *educación para la interioridad* es conocida, en algunos centros, que la han puesto en marcha desde al menos un año, con un máximo de cinco años de recorrido. Estos *Proyectos o Programas* están más desarrollados en el ámbito de los centros concertados. Siendo llamativo, que sea además en concertados religiosos. Sin una conexión explícita, en muchos casos, con el área de formación religiosa. Ahora bien, estos centros se han decantado por la propia creación de su programa concreto, de autoría propia de la institución, lo que conlleva el subrayado de sus valores, tanto de forma implícita como explícita; otros centros se han decantado, por una determinada propuesta propia de una editorial, siendo *el Proyecto "En Ti"* de la editorial Edelvives, el más conocido y puesto en práctica. En este sentido, su autor el profesor Manzanos Báez, afirmaba en una entrevista personal, que son aproximadamente unos 20.000 alumnos, los que él tenía constancia de estar desarrollando su *Programa*. En su mayor parte en los centros de la zona norte y noreste de nuestro país, y más en concreto en los centros, cuya titularidad son las Mercedarias Misioneras de Bérriz, donde su autor, ejerce como docente.

Así mismo, constatamos que *Programas – Proyectos* como el *Hara*, el *Gier* o el *Vedruna*, que pertenece a las Instituciones como: la Red de centros De los Hermanos de La Salle, o la de los Hermanos Maristas, en concreto de la Provincia Marista Compostela, así como o la las Hermanas Vedruna, en su mayor parte. Estos, están despuntando, en las Provincias de la zona norte, noreste y mediterránea, y más en

concreto en sus centros educativos, donde además se les está dando continuidad, y se empieza a formar al profesorado.

Por otro lado, podemos afirmar que existe un desconocimiento generalizado en los centros de entidad pública, si bien algunos hacen y tienen experiencias pedagógicas, más en línea de *Mindfulness* o de “Aulas Felices”, o de Pentacidad y u otras alternativas educativas emergentes, no siempre claramente definidas. Así podemos encontrar el modelo de Pentacidad, en el Colegio Público Nuestra Señora de los Ángeles, del Esparragal (Murcia).

El análisis de los diversos elementos más significativos en los casos estudiados, a nivel cualitativo, era otro de los objetivos específicos de nuestra investigación. A través de él se ha puesto de manifiesto, que la *educación para la interioridad*, tiene a nuestro entender, y tras las aportaciones del marco teórico, muchas posibilidades educativas. Así como posibilidades de nuevas vías de investigación, pues como hemos visto, el escaso recorrido de los Programas y Proyectos, nos deja la opción de retomar dentro de un espacio adecuado de desarrollo del mismo, la posibilidad de estudiar sus beneficios y limitaciones reales, con datos empíricos sobre los mismos.

Así mismo, el análisis cuantitativo, aporta entre otros elementos de importancia, el factor de la educabilidad de esta propuesta, y los beneficios que su proceso continuado, sistemático y acompañado, por un proceso informativo-formativo, posibilitará la educación integral –holística del alumnado. Marcando también con ello un nuevo perfil del futuro ciudadano, así como nos abre nuevas perspectivas, con relación, también a los nuevos perfiles profesionales.

Ofrecer una propuesta a los futuros docentes, tal como hemos visto en los datos aportados, puede ser una cuestión a considerar, e incluir en el currículo de los Grados de Educación Infantil, Primaria e incluso en el Máster de Formación del Profesorado, como una alternativa fundamentada, una formación para la interioridad, que proporcione a los futuros docentes, no solo su propia formación integral, sino que favorezca, con ella, el proceso de enseñanza- aprendizaje de su futuro alumnado. Tal como ya vamos encontrando en ciertas ofertas académicas de Universidad y centros universitarios de nuestro país.

Así mismo la inclusión, información, formación y participación de las familias y otros agentes educativos, en la *educación para la interioridad*, es para los participantes en la encuesta, una necesidad clara y contundente. Desde los propios equipos de

titularidad, donde hemos encontrado el mayor número de iniciativas en esta línea, pasando por los equipos directivos, que animan la introducción de la propuesta, a los propios docentes, que se sienten identificados con ella, y que a su vez, tras las experiencias vividas, ponen de relieve los incipientes beneficios que van detectando en el alumnado y en ellos mismos. Les hace querer continuar en el desarrollo de este tipo de experiencias, con la finalidad de comprobar, una vez alcanzados ciertos niveles en el proceso, la comprobación en el progreso, de los beneficios en los participantes.

Es en las familias, donde encontramos una de las claras limitaciones, en la puesta en práctica de los centros. Son ellas, un elemento a incorporar en este tipo de propuestas, donde una vez más es necesario la complementariedad de todos los agentes educativos, en aras a un adecuado proceso educativo. Y dado que no tienen apenas participación y formación en esta línea, consideramos que es un requisito necesario y vital. Así mismo, otra de las limitaciones con las que nos hemos encontrado, es la falta de tiempo, de continuidad del proceso, en las etapas educativas. Solo algunos centros lo tienen implantado en todas las etapas, siendo principalmente en infantil y primaria, y muy pocos en la secundaria y menos en el bachillerato. Algunos centros que lo han comenzado, lo ha realizado en todos los cursos a la vez, lo que a nuestro entender, supone una ruptura del proceso. Ya que consideramos, que debe ser un proceso gradual, acompañado por profesorado preparado y competente en este tipo de acciones educativas.

Otra de las limitaciones, procede de aquellos centros, que si lo tienen implantado, pero que no poseen aún datos significativos, dado el escaso recorrido en el tiempo, del programa o proyecto de *educación para la interioridad*. Es aquí donde podemos encontrar nuevas vías d investigación del futuro, en el análisis de los datos que se derive de estos procesos en el tiempo y en el espacio de los próximos años.

Nuestra investigación, como el mismo tema trabajado, está en proceso de construcción. Puede ser delimitada hacia nuevos espacios, como su incidencia en una determinada etapa del sistema educativo, viendo en ella avances o retrocesos, en el desarrollo de las dimensiones humanas, las competencias o desarrollo de las múltiples inteligencias de la persona. Así mismo, además de la transferencia a nuevos espacios, también puede derivarse hacia el estudio y análisis de alguna de sus dimensiones, o hacia los nuevos perfiles profesionales que de ella se pueden derivar. Por tanto, podemos concluir que la *educación para la interioridad*, es un elemento educable. Que

requiere de tiempo y organización sistemática, que necesita de personal formado. Requiere así mismo, la participación e implicación de las familias, como un elemento más, dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje, aportando claros beneficios en el desarrollo integral de la persona, a través del desarrollo de la inteligencia espiritual, que la *educación para la interioridad* posibilita.

El análisis cualitativo y cuantitativo, pone de manifiesto la incidencia de la dimensión espiritual, en la educación, en los niveles obligatorios de nuestro sistema educativo. Así como la necesidad, de promover una formación inicial y continua del profesorado, no solo en educación del hecho religioso, diálogo interreligioso e intercultural; educación para la ciudadanía y derechos humanos, sino más allá, en una propuesta “novedosa y emergente” como es una *educación para la interioridad*. Como posible materia curricular, permitirá combatir la incompreensión entre las diferentes expresiones de religiosidad (López, 2012). Además la *educación para la interioridad*, hará posible el conocimiento personal, la convivencia y la cohesión social así como la creatividad e imaginación necesaria para abordar la inclusión de las diferencias, la participación ciudadana y la convivencia pacífica, con sentido, en una sociedad cada vez más desarrollada y plural.

La novedosa experiencia de la *educación para la interioridad*, que surge y se va manifestando en diversos proyectos y programas, constituye en sí misma un valor. Una innovación e intervención creativa que se va dando en el ámbito nacional, autonómico y local, como recurso educativo, tal como vemos en los datos recogidos. Estos proyectos y programas son nuevas intervenciones, nuevas formas organizativas, nuevas propuestas metodológicas. Son nuevas soluciones que en su interrelación y desarrollo, incrementan en sí, las adecuaciones y respuestas a las demandas del “nuevo perfil educativo”, que está emergiendo en los centros educativos, y en la que como afirmábamos en el primer capítulo, deberemos contribuir como profesionales de la educación del este “cambio de época”.

La ***Educación para la interioridad como desafío educativo***, es hoy una propuesta emergente y en construcción, que puede dar respuesta a las necesidades educativas actuales, desde el nuevo paradigma holístico educativo, donde la espiritualidad, sea uno de los ejes transversales del sentido profundo de los ciudadanos del recién estrenado siglo XXI.

Somos conscientes de las limitaciones y carencias de nuestra investigación, de las múltiples facetas que sin duda quedan abiertas, pero también podemos y sabemos, que esas debilidades serán reconvertidas en nuevas líneas de trabajo personal y profesional. No nos falta motivación e interés. Como nuestro tema, estamos abiertos a las nuevas aspiraciones, a futuros trabajos de investigación, de innovación, que posibiliten la profundización en otros contextos educativos, sociales, laborales y geográficos. A establecer líneas de pedagogía comparada, con áreas comunes como la filosofía, la ética, la educación para la ciudadanía, o el área de enseñanza religiosa, en ellas, sin duda podremos encontrar un nuevo horizonte de trabajo e investigación.

4.2. Reflexiones finales

A modo de epílogo, recordamos que son muchos los desafíos que el desarrollo del siglo XXI presenta a la sociedad planetaria; a cada sociedad, y más en concreto a cada persona; desde todos los ámbitos sociopolíticos y culturales...hasta esa apatía que paraliza a las personas y a las instituciones. Son retos pendientes de todo el que quiera vivir con sentido, en plenitud, y con generosidad, ya sea individualmente o como sociedad humana. La era industrial está cerrándose. Y estamos asistiendo al final de una época, y al cambio de la misma.

Conforme crece y es notoria la conciencia de las diversas crisis, que nos dejó el siglo pasado y por ende de la necesidad de nuevas formas. Así al igual que otras instituciones, la educación, también ésta necesitada de un profundo cambio, si quiere estimular y nutrir el desarrollo de ser humano del futuro. De dar respuesta a su finalidad última, a su razón de ser. Necesitamos conocer y reconocer, así como compartir las experiencias alternativas que se van desarrollando. Los programas educativos centrados en los estilos de aprendizaje, la educación humanista, la psicología transpersonal, la educación holística, o la educación para el desarrollo de la espiritualidad, a través del desarrollo de las inteligencias múltiples, y de forma muy especial , consideramos que la *educación para la interioridad*, en aras a otra educación posible para éste siglo XXI, ya que en ella encontramos muchos elementos pedagógicos, educativos, éticos y de educación en valores, que ayuda a la conformación del ser humano, del ser persona en plenitud.

Atender al momento actual, en el que la *educación para la interioridad*, es un tema en construcción, con apenas recorrido como hemos ido viendo, pero que pone de

manifiesto, la existencia de experiencias diversas en el emergente paradigma. Éstas, se van definiendo entre la incertidumbre y la complejidad. Entre el informar, formar y acompañar, el nacimiento de este nuevo proyecto educativo.

Es aquí donde los profesionales de la educación deberemos aportar lo que somos y tenemos. Si hemos “despertado”, si hemos tomado “conciencia” de nuestras posibilidades, de nuestras inteligencias, y en concreto, del desarrollo de la espiritual, podremos y sabremos vivir, compartir y transmitir todo lo que somos y tenemos. Afirma el escritor y psicólogo Oliver James, que las personas que han desarrollado su dimensión espiritual y ética, contagia silenciosamente a los demás. Es el poder sanador de la persona y del grupo, que a su vez mantiene el desarrollo holístico de las personas. Las experiencias presentes en muchos centros, de la geografía española, fluyen a través de las personas, y del compartir entre instituciones. Experiencias que como la lluvia van empapando los ámbitos educativos e instituciones escolares. Sabemos que cuando estamos sintonizados espiritualmente con lo que somos y con el modo en que podemos actuar, estamos mejor preparados para responder a las crisis, las necesidades o las dificultades que la vida nos presenta. (Draper, 2010, 719).

La persona en la actualidad se experimenta en un continuo desarraigo motivado por la incertidumbre y el cambio constante, este ser humano contemporáneo tiene como posible amparo, refugio y posibilidad de construcción, la interioridad.

La interioridad que viene a ser el lugar de la búsqueda de su ser más profundo y no una huida. Por tanto, parafraseando a Karl Rahner, auguramos que la persona de mañana será un ser de interioridad o no será persona.

La *educación para la interioridad*, nos permitirá alinear nuestro hacer con el verdadero sentido del ser, nuestra inteligencia espiritual nos ayudará a fluir entre ambos movimientos, porque cuando enlazamos el hacer con el ser, comenzamos a transmitir lo que recibimos, empezamos a ser el cambio que queremos que se produzca, ya que nuestros actos adquieren sentido verdadero, cuando comprendemos el contexto en el que vivimos, nos movemos y existimos. La realidad se convierte entonces en algo de lo que no hay que escapar, ni sobrevivir, o explotar, sino abrazar y transformar mediante la propia presencia transformadora.

Accediendo y cultivando la interioridad, como complemento formativo. La educación reforzada a través, de la actitud dialógica, como herramienta que posibilita habitar la pluralidad, a través del desarrollo de las inteligencias múltiples, y en especial de la espiritual, que todo ser humano tiene, podremos descubrir el corazón y el alma que

habitamos. Matando el falso yo, podremos descubrir que somos más auténticos cuanto menos ego seamos, acogiendo la verdad, nos encontraremos plenamente más humanos, siendo, solo siendo... Ser persona en el siglo XXI, este es el gran desafío de la educación presente y futura. ¡Ojalá estemos preparados!, pues...

La vida comienza ahora.

Es un asombroso privilegio.

Estar aquí supone tanto... (Rilke 1989)

REFERENCIAS

AA.VV. (2008b). *Pautas para una educación global*. Lisboa: Centro Norte- Sur del Consejo de Europa.

AA.VV. (2010a). *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado, volumen XXVI*, Cuenca.

AA.VV. (2010b). *Actas del congreso Libertad religiosa y libertad de culto en España: de la Constitución a las competencias autonómicas y locales*, Oviedo, 1-2 de febrero de 2010.

Abad, F. (Coord). (2014). *Dentro de 15 años ¿escenarios improbables?* Madrid. Biblioteca empresa y sociedad.

Achaerandio, L. (2010). *Competencias fundamentales para la vida*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, URL.

Ainscow, M.; Miles, S. (2011). *Developing equitable education systems*. Londres: Routledge.

Andrés, E (2009). *La educación de la interioridad, una propuesta para secundaria y bachillerato*. Madrid: CCS.

Aubert, A. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, M. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Asbrock, F.; Sibley, C.G.; Duckitt, J. (2010). Right-wing authoritarianism and social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice: A longitudinal test. *European Journal Of Personality*, 24, 324-340.

Asociación Ecuménica Teólogos Del Tercer Mundo. (2003). *Por los muchos caminos de Dios. Desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación*. Quito: Verbo Divino.

Armstrong, K. (2006). *La escalera de caracol. En busca del sentido de la vida*. Madrid: Maeva.

Bainbridge, W.S. (2004). Religion and Science. *Futures*, 36, 1009-1023.

Balsekar, R. (2005). *El buscador es lo buscado*. Madrid: Gaia.

- (2006). *Un duo de uno*. Madrid: Trompa de Elefante.

Bauman, Z. (2006). Children make you happier...and Poorer. *Internacional Journal of Children's Spirituality*, 11, 1, 5-10.

Batlle Suñer, R. (2014). *El aprendizaje – servicio en España. El contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: S.M.

Bazarra, L.; Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes ¿qué perfil y habilidades exige el futuro?* Madrid: S.M.

Best, R. (2000). Introductio: Where are we going with SMSC? En *Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*. London. Continuum.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.

Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (EDITS). (2011). *El aprendizaje a partir de la experiencia. Interpretar lo vital y cotidiano como fuente de conocimiento*. Madrid: Narcea.

Botey, J. (2012). Dinamismes del caos, prejudicis i aspectes positius, en VV.AA: *Contra la ignorància informada, VII Congrés de l'Associació Cristianisme al segle XXI*. Barcelona: Galerada.

Brandt, M.J.; Reyna, C. (2010). The role of prejudice and the need for closure in religious fundamentalism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 715- 725.

Brantmeier, E. J.; Lin, J.; Mille, J.P. (2010). *Spirituality, Religion and Peace Education*. USA: IAP.

Briones, C. (1996). Culturas, identidades y fronteras: una mirada desde las producciones del cuarto mundo. *Revista de Ciencias Sociales*, 5. Universidad Quilmes.

Calleja, T; Collado, S.; Macias, G.; San José, G. (2012). *Informe Mckimsey: educación en España. Motivos para la esperanza*. Mckimsey & Company. (Recuperado de: http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/spain/es/latest_thinking).

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

- (2015). La educación moral, asignatura pendiente. En Funes, J. A. (Coord.) *La educación a debate. Cinco años de un ciclo*. Barcelona: Octaedro, 13-24.

Cantón Mayo, I. (2005). *Nueva organización escolar en la sociedad del conocimiento*. León. Universidad de León. (Recuperado de: www.dewey.uab.es/~marques/dioe/canton.pdf)

Castillo Cedeño, R. (2011). Hacia una nueva espiritualidad desde la pedagogía holística. *Revista Ensayos Pedagógicos Vol. VI, nº 2*, 55-70.

Carpintero, H. (2005). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Eudema.

Carter, R. (2002). *El nuevo mapa del cerebro. Guía de los descubrimientos más recientes para comprender el funcionamiento de la mente*. Barcelona: Integral.

Cavalcanti, K. B. (Org.) (2010). *Pedagogia vivencial humanescente. Para sentipensar os sete saberes na educação*. Curitiba (Brasil): CRV.

Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. London: HarperCollins.

- (1997). *The Moral Intelligence of Children*. New York: Random House.

Colmenares, Y. (2004). La otredad clausurada: prácticas escolares para la mismidad. *Heterotopía*, 27, 45-59.

Contreras, A. (2007). Hacia una comprensión de la violencia o maltrato entre iguales en la escuela y el aula. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas*, 6. (Recuperado de: <http://www.revistaorbis.org.ve/6/6Art5.pdf>)

Cosachov, M. (2000). *Entre el cielo y la tierra: Un viajes por el mapa del conocimiento*. Buenos Aires: Biblos.

De Certeau, M. (2007). *El lugar del otro. Historia religiosa y mística*. Buenos Aires: Katz.

De Fiores, S.; Goffi, T.; Guerra, A. (Dir.) (2000). *Nuevo diccionario de espiritualidad*. Madrid: San Pablo.

De La Herran Gascón, A. (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: tres ámbitos en la formación básica, y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

De Selys, G. (1999). *Pizarrón negro. Resistir a la privatización de a enseñanza*. Quito: Abya- Yala.

Díaz- Aguado, M.J., y otros. (2006). *Una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Los Libros de las Catarata.

Domènech, F. J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

Dominika, M. (2009). Postmodern Spirituality and the Culture of Individualism. *Postmodern Spirituality. Scripta Instituti Donneriani Aboensis. Vol 21, 130-148*. Finland: Turku.

Domingo Moratalla, A. (2013). *El arte de cuidar. Atender, dialogar y responder*. Madrid: Rialp.

Domènech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.

Duch, Ll. (1993). El cristianismo: las dificultades del diálogo. *Iglesia Viva*, 28, 515-525.

- (1995). *Religión y mundo moderno. Introducción al estudio de los fenómenos religiosos*. Madrid: PPC.

Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación*. Salamanca: Sígueme.

Einstein, A. (2009). *Mis ideas y opiniones*. Barcelona: Innova.

Eldredge, J. (2001). *The Journey os Desire*. Nashville: Thomas Nelson.

Enkvist, I.; Izquierdo, J. M^a. (EDS.). (2006). *Aprender a pensar. Simposio internacional de la Universidad de Lund 2005. Études Romanes de Lund 77. Serie estudios hispánicos*. Romanska institutionen Språ-och litteraturcentrum Lunds universitet. Lund (Sweden).

Eriksen, T.H. (2001). *Tyranny of the Moment: Fast an Show Tieme inthe Information Age*. Londres: Pluto Press, 2-3.

Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani, (Comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IPE-UNESCO sede Buenos Aires / Fundación OSDE / Siglo XXI Editores.

Farmer, T.W.; McAuliffe Lines, M.; Hamm, J.V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teacher in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32 (5), 247- 256.

Fernández Mojica, N.; Barradas Alarcón, M^a E. (2014). Vacío espiritual en experiencias educativas. *Revista de Comunicación de la SEECI. Diciembre. Número extraordinario*, 59-66.

Ferreiro, R. (2000). *Meditación y Educación*. Buenos Aires: Kapeluz.

Ferry, L.; Gauchet, M. (2007). *Lo religioso después de la religión*. Barcelona: Anthropos.

Fonts, E. (2001). La nueva religiosidad, ¿un fenómeno regresivo? Valoración psicológica. *Sal Terrae. La nueva religiosidad ¿mística o mistificación?* Santander: Sal Terrae.

Fores Miravalles, A. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde y para la vida*. Barcelona: UOC.

Florian, L.; Negro Hawkins, K. (2010). Explorando la pedagogía inclusiva. *Británica, Educational Research Journal*.

Freire. P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

- (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI.

Fullan, M. (2002). *La fuerza del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Barcelona: Octaedro.

- (2002a). *Pedagogía existencialista y postmoderna*. Madrid: Síntesis.

Gairín, J.; Antúnez, S. (2009). *Organizaciones educativas al servicio de la educación*. Madrid: Walter Kluwer.

Gairín, J; Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contexto escolares con fuerte presencia de alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, 62 (1), 61-75.

Galván Mora, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La aproximación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Octaedro.

García Amilburu, M^a; García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación: cuestiones de hoy y de siempre*. Madrid: Narcea.

Gil Cantero, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 13. 45-68.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- (1997). *Cruzado límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

González- Anleo, J.; González, P.; Elzo, J.; Carmona, F. (2004). *Jóvenes 2000 y Religión*. Madrid: Fundación Santa María.

González, F. (2005). La alteridad en la atención especial del autismo. *Revista Psicología desde el Caribe*, 15, 167-181.

- (2006). El estudiante asperger una comprensión desde el enfoque de la alteridad. *Revista educere*, 35, 611-620.

González de Rivera Revuelta, J. L. (2004). Empatía y ecpatía. *Psiquis*, 25 (6), 243-245.

Hammer, M. R. (2005). The Intercultural Conflict Style Inventoy: A conceptual framework and mesure of intercultural conflicto resolution appoaches. *International Journal Of Intercultural Relations*, 89, 795-808.

Hargreaves, A.; Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Hardy, A. (1999). *The Divine Flame: an essay towards a natural history of religión*. London: Collins.

Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Madrid: Morata, 117-129.

Heelas, P. (2005). *The spiritual revolution: why religiosn is giving way to spirituality*. Malden: Ma. Blackwell.

Heisig, H. (2005). *Diálogos a una pulgada de suelo: recuperar las creencias*. Barcelona: Herder.

Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la lectura.

Hernández, F; Sancho, J. M^a. (2005). Romper límites. Cuestionar el enfoque neoliberal sobre la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*. 349. 84-88.

Hessel, S.; Morín, E. (2012). *El camino de la esperanza*. Barcelona: Destino.

Hill, P.C.; Pargament, K.I.; Hood, R.W.; McCullough, M. E.; Swyers, J.P.; Larson, D.B. et. al. (2000). Conceptualizing religión and spirituality: Points of commonality points of departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30, 52-77.

Hirtt, N. (2002). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Madrid: Club de Amigos de las UNESCO.

- (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Paidós.

Holt, M. (2002). It's Time to Start the Slow School Movement. *Slow Schooling*. (Recuperado de: www.pdkimtl.org/kappan/k0212hol.htm)

Hyland, Terry. (2011). *Mindfulness and Learning. Celebrating the Affective Dimension of Education*. Springer Netherlands: Dordrecht.

Hyman, R. (Eds.) (1978). *El marxismo y la sociología del sindicalismo*. México: Ediciones Era.

Innerarity, D. (2004). *La sociedad invisible*. Pozuelo de Alarcón (Madrid): Espasa Calpe.

- (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.

Isabel de la Moneda, D. (2013). *Yo soy tú. Propuesta para una nueva sociedad*. Barcelona: Octaedro.

Iram, Y. (Ed). (2006). *Educating Toward Culture of Peace*. Charlotte: Information Age.

Jackson, R. (Eds) (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Londres: Routledge Falmer.

Jäger, W. (2002). *La ola es el mar. Espiritualidad mística*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

- (2013). *Contemplación, un camino espiritual*. Madrid: Narcea.

Johnson, A. (1999) Post-formal Thinking, Spiritual Intelligence and the Paradox of the Developmental Journey, in J. L Kincheloe & S. Steinberg (Eds.). *The Post-formal reader: Cognition and education*. New York: Garland Press.

Johnston, W. (2002). *Mística para una nueva era*. Bilbao: Declée De Brouwer.

Jordán, J.A. (2003). Educar para la convivencia intercultural en sociedades multiculturales. *Revista de educación, núm extraordinario*, 213-239.

- (2004). *La educación intercultural, Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Kandel, E. (2007). *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*. Buenos Aires: Kats.

Kapuscinski, R. (2007). *Encuentro con el Otro*. Barcelona: Anagrama.

Kirsi, T. (2009). Spirituality in education. *Postmodern Spirituality. Scripta Instituti Donneriani Aboensis. Vol. 21*, 245- 258. Turku, Finland.

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Madrid: Estado y Sociedad.

Lacunza-Balda, J. (2001). Cristianos y musulmanes: es urgente entenderse. Valencia: *Iglesia Viva 208*. (Recuperado de: <http://www.iglesiaviva.org/n208-14.htm>).

Lantieri, L. (2012). *La inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.

Lanza de Vasto, (1989). *Umbral de la vida interior*. Salamanca: Sígueme.

Lara, F. (2004). *Autogestión en la escuela*. Madrid: Popular.

L'Ecuyer, C. (2012). *Educar en el asombro. ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?* Barcelona: Plataforma Editorial.

Ley Orgánica 7/1980 de 5 de julio, de Libertad Religiosa. *Boletín Oficial del Estado*. (24 julio 1980) nº 177.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. (4 octubre 1990) nº 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*. (24 diciembre 2002), nº 307.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. (4 mayo 2006) nº 106.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*.

Liceo, J. (2011). *Competencias fundamentales para la vida. Propuesta para desarrollar competencias en el proyecto curricular de la educación formal en primaria y secundaria*. Guatemala: Liceo.

Lipovetsky, G (1983). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

Longworth, N. (2003). *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación en el siglo XXI*. Barcelona. Paidós.

López González, L. (2015). *Educación interioridad*. Barcelona: Plataforma.

López Melero, M. (2005). Escuelas inclusivas, el Proyecto de Roma. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 56.

López Sáez, M^a. (1996). La fenomenología existencial de M. Merleau-Ponty y la sociología. *Papers* 50, 209-231.

López Rupérez, F. (2014). *Fortaleces la profesión docente. Un desafío crucial*. Madrid. Narcea.

Lutz, A.; Dunne, J. D.; Davidson, R. J. (2007). Meditation and the Neuroscience of Consciousness: An Introduction. En P. D. Zelazo, M. Moscovitch y E. Thompson (Eds.), *The Cambridge Handbook of Consciousness (499-551)*. New York: Cambridge University Press.

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad: un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Urano.

MacLaresn, P. (2008). La pedagogía crítica en la era del capitalismo global. En, *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. Morón de la Frontera: Cooperación Educativa.

Majó Masferrer, F.; Baqueró Alòs, M. (2014). *8 Ideas clave. Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.

Manzanos Báez, J. (2014). *Proyecto "En Tí"*. Madrid: Edelvives. De 3 años a 2º de Bachillerato.

Marler, P.L.; Hadaway, C. K. (2002), Being religious or being spiritual, in America: A zero-sum proposition. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41, 288-300.

Martín, H.P.; Schuman, H. (1998). *La trampa de la globalización*. Madrid: Taurus.

Martín Sánchez, I. Y González, M. (Coords.). (2009). *Algunas cuestiones controvertidas del ejercicio del derecho fundamental de libertad religiosa en España*. Madrid: Fundación Universitaria Española.

Martínez .M. (1986). *Inteligencia y Educación*. Barcelona: PPU.

Marquier, A (2010). *El maestro del corazón*. Barcelona: Luciérnaga.

Maturana, H. (2003). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Universitaria.

Melloni, J. (2000). *Los ciegos y el elefante. El diálogo interreligioso*. Barcelona: Cristianisma i Justicia.

- (2003). *El Uno en lo múltiple. Aproximación a la diversidad y la unidad de las religiones*. Santander: Sal Terrae.

- (2005). Experiencia religiosa e identidad. *Crítica* 926, 65-67.

- (2008). *El No- lugar del encuentro religioso*. Madrid. Trotta.

Merieu, Ph. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.

Milani, L. (1970). *Carta a una maestra*. Barcelona. Nova Terra.

Ministerio de Educación. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Papeles para el debate*. Madrid: MEC.

Miró, M^a T. (2006). La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia. *Revista de Psicoterapia, Epoca II, Volumen XVII - 2º/3er. trimestre 2006 (66/67)*, 31-76.

Mollá Llácer, D. (2010). *Espiritualidad para educadores*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- (2014). Reflexiones sobre espiritualidad del trabajo, en tiempos de precariedad. *Cuadernos de Cristianisme i Justícia, Edició virtual, 8*. Barcelona: Cristianisme i Justícia. (Recuperadode: <http://www.cristianismeijusticia.net/reflexions-sobre-espiritualitat-del-treball-en-temps-de-precarietat>)

Montessori, M. (2003). *Educar para un nuevo mundo*. Buenos Aires: Longseller.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

Mounier, E. (1950). *Le personalisme*. París: Press Universitaires de Francia.

Nadeu Puig-Pey, M^a. ; Porrini Cubells, C. (2014). Buscar el océano: la formación espiritual como base integradora de nuestra acción. *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa, 56*, 85-94

Nair, S. (2001). ¿Hay una inmigración imposible de integrar? *El País* 6-V-2001.

Nishida, K. (1987) *Nothingness and the Religious Worldview*, (1945), University of Hawaii Press, (2006). *La lógica de la Nada y la cosmovisión religiosa. Pensar desde la nada*. Salamanca: Sígueme.

Navarro-Valls, R.; Mantecón Sancho, J.; Martínez-Torrón, J. (Coords.). (2009). *La libertad religiosa y su regulación legal*. Madrid: lustel.

Noratto Gutierrez, J. A. (2011). La espiritualidad en el contexto de la docencia y de la educación religiosa escolar. Perspectiva bíblico-pedagógica. *Actualidades Pedagógicas*, 58, 205-221.

Paredes Martín, M. (2000). La dialéctica del nosotros en Ortega. *Revista interdisciplinar de Filosofía*. (5), 147-161.

Pargament, K. I. (1997). *The psychology of religion and coping: theory, research, practice*. New York: Guilford Press.

- (1999). The psychology of religion and spirituality? Yes and not. *International Journal for the Psychology of Religion*, 9, 3-16.

Parrellada, C.; Traveset, M. (20014). *La xarsa amorosa per educar. Les idees clau de la pedagogia sistèmica multidimensional*. Barcelona: Octaedro.

Payà, J.C. (2000). *Lánzate al vacío*. Colombia: Panamericana.

Peiró Gregori, S. (Coord). (2005). *Nuevos desafíos de la educación. Tomo I*, San Vicente (Alicante): Club Universitario.

Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía porvenir. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, 11, 95-112.

Pérez Gómez, A. I. (2003). *Más allá del academicismo, los desafíos de la escuela en la era de la información y la perplejidad*. SPICUM, Universidad de Málaga.

Perrenoud Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Peterson, Ch. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Washington: Oxford University Press.

Puelles Benítez, M de. (Coord). (2012). *El fracaso escolar en el estado de las autonomías. Del fracaso al éxito escolar*. Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer.

Puig, J. M.; Batlle, R.; Bosch, C; Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Quintana, J. M. (2004). *La educación está enferma. Informe pedagógico sobre la educación actual*. Valencia: Nau Llibres.

Ramoneda, J. (2010). *Contra la indiferencia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Rappaport, R. (2000). *Ritual y religión en la formación de la humanidad*. Madrid: Cambridge University Press.

Ratcliff, D. (Ed). (2004). *Children's Spirituality: Christian Perspectives, Research and Applications*. Cascade Books.

Real Decreto 2438/1994, de 16 de diciembre, por el que se regula la enseñanza de la Religión. *Boletín Oficial del Estado*. (26 enero 1995), nº 22.

Real Decreto 1513/06, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*. (8 de diciembre 2006), nº 292.

Real Decreto 1631/06, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de educación secundaria obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*. (5 de enero 2007), nº 5.

Riis, O.; Woodhead, L. (2011). *Sociology of Religious Emotion*. Oxford: Oxford University Press.

Ritscher, P. (2006). *El jardín de los secretos*. Barcelona: Octaedro.

- (2011). *Slow school. Pedagogia del quotidiano*. Giunti Scuola.

Roca Casas, E. (2005). La tutoría y la orientación en los centros interculturales. En AA.VV. *Educación intercultural: diversidad e inmigración*. Madrid: Universidad de Málaga/ Fundación Santa María, 139-159.

Rodríguez, M^a I. (2011). *Integrando la espiritualidad a la psicología*. Burgos: Monte Carmelo.

Romero Pérez, C; Pereira Domínguez, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: Aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 23, pp. 69-89. Salamanca: Universidad de Salamanca. (Recuperado de: <http://rca.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/8646/10636>).

Rorty, R.; Vattimo, G. (2005). *El futuro de la religión. Solidaridad, caridad, ironía*. Barcelona: Paidós.

Ros, A. (2013). *El pensamiento atrapado*. Barcelona: Ediciones La Lluvia.

Rubia F. J. (2004). *La conexión divina. La experiencia mística y la neurobiología*. Barcelona: Crítica.

Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychological Association, Vol. 55, 1*, 68-78.

Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339. 859-881.

Sahuquillo, M. R. (2007). La inmigración cambia el mapa religioso. *El País*, (31/03/2007), 43.

San Miguel de Pablos, J.L. (2015). *La rebelión de la consciencia*. Barcelona: Kairós.

Sánchez Ramos, L. (2012). Competencia espiritual y educación. Entre todos: interpretación sinfónica. *Padres y Maestros*, 348 pp.14-20. (Recuperado de: <https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/584/483>).

Santandreu, R. (2009). *Escuela de felicidad*. Barcelona: Integral.

Santamaría, M^a T.; Cebolla, A.; Rodríguez, P. J. et al. (2006). La práctica de la meditación y la atención plena: técnicas milenarias para padres del siglo XXI. *Revista de Psicoterapia, Época II, Volumen XVII - 2º/3er. trimestre 2006 (66/67)*, 31-76.

Santos Guerra, M. Á. (1999). *Evaluación Educativa. Vol. I y II*. Río de la Plata: Magisterio.

- (2001). *De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una Educación emancipadora*. (Recuperado de: <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/santos1.pdf>).

Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.

Save the Children; Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid: Save the Children.

Schor, J. B. (2006). *Nacidos para comprar: Los nuevos consumidores infantiles*. Barcelona: Paidós.

Serra, M. (2009). Diversidad religiosa y educación intercultural. *Aula Intercultural*. (Recuperado de: www.educaweb.com/noticia/2009/01/26/diversidad-religiosa-educacion-intercultural-13434.html).

Siegel, R. D. (2011). *La solución mindfulness: prácticas cotidianas para problemas cotidianos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Sierra, S. (1996). Reflexiones desde san Agustín, *Religión y Cultura*, XLII, 587-588.

Smith, T. W. (2012). *Beliefs about God across Time and Countries*. NORC: University of Chicago. (Recuperado de: http://www.norc.org/PDFs/Beliefs_about_God_Report.pdf).

Snyder, C. R.; López, S. J. (2006). *Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths*. California: Sage.

Soto Gómez, E. (2012). La educación colonizada y lo público como valor. *Revista Paradigma*, 13, 34-37.

Susin, L.C. (2007). Introducción: Aparición y urgencia del nuevo paradigma pluralista. *Concilium*, 319.7-13.

Stein, E. (2003). *Obras completas. I-II- III*. Burgos: Monte Carmelo.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.

Tausch, N.; Hewstone, M. (2010). Social dominance orientation attenuates stereotype change in the face of disconfirming information. *Social Psychology*, 41, 169-176.

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Cambridge: Belknap press of Harvard University Press.

Teilhard de Chardin. P. (1963). *El fenómeno humano*. Madrid: Taurus.

- (1967). *El Medio Divino*. Madrid: Taurus, 120-121.

- (2002). *El corazón de la materia*. Santander: Sal Terrae.

Tiana, A. (2007). Logros y desafíos de la educación al inicio del siglo XXI. (Recuperado de: http://www.espaciologopedico.com/articulos2.php?Id_articulo=360).

Tillich, P. (2001). *Teología sistemática*. Salamanca: Sígueme.

Tirapu, J.; Ríos, M. (2011). *Manual de neuropsicología*. Barcelona: Viguera.

Torralba, F. (1996). *El silencio habla*. Madrid: PPC.

- (1998). *Pedagogía del sentido*. Madrid: PPC.

- (2001). *El silencio, un reto educativo*. Madrid: PPC.

Torralba, F.; Fleck M. y Vinardell, M. (2012). *Crece y crece. Programa para desarrollar la inteligencia espiritual*. Madrid: S.M. y Mediúscula, mitjans educatius. De 1º de Primaria a 6º de Primaria.

Torres López, J. (2011). *Contra la crisis, otra economía y otro modo de vivir es posible*. Madrid: HOAC.

Underhill, E. (1987). *The Mystics of de the Church*. London: James Clare & Co, 11.

- (2007). *Espiritualidad integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós.

VV. AA. (1997a). *Diccionario de pensamiento contemporáneo*. Madrid: San Pablo.

VV. AA. (1997b). *Corrientes Modernas en el Siglo XX*. Madrid: Encuentro.

Valera Villegas, G. (2001). Escuela, alteridad y experiencia de sí. La producción pedagógica del sujeto. *Educere* 5(13), 25-29.

- (2002). *Pedagogía de la alteridad*. Caracas: CEP-FHE. UCV.

Vallejo, V. (2012). *Coaching y espiritualidad. La espiritualidad como motor del cambio y del desarrollo personal*. Madrid: Narcea.

Vargas Peña, J.M. (2007). La diferencia como valor: hacia la ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (2), 1- 11.

Villalobos, L.; Ponce, H. (2008). La educación como factor del desarrollo integral socioeconómico. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Málaga: (Recuperado de: www.eumed.net/rev/cccss/).

Viñao Frago, A. (2014). *Religión en las aulas. Una materia controvertida*. Madrid: Morata.

Voas, D. (2004). Religion in Britain: Neither Believing nor Belonging. *Sociology*, 39 (1), 11-28.

- (2005). *Religion in Europe: One theme, many variations?* Kansas: Economics and Culture.

Want, A.; Van der; Bakker, C.; Avest, I.; Ter; Everington, J. (Eds). (2009). *Teachers responding to religious diversity in Europe: Reseaeching biography and pedagogy*. Münster: Waxmann.

Weisse, W. (coord.) (2009). *Religión en educación: Contribución al diálogo. Sugerencias del proyecto de investigación REDCO para la política*. Bruselas: Comisión Europea. (Recuperado en: <http://www.redco.uni-hamburg.de>)

- (2012). Religiones, Sociedad y educación en la Europa multicultural. En Álvarez, J.L. y Essomba, M.A. (Coords.) *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso*. Barcelona: Graó.

Wright, A. (2004). *Spirituality and education*. London: Tayloir & Francis.

Zabala, A.; Arnau, I. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zambrano, M^a. (1988). *Persona y democracia*. Barcelona: Antrophos, 132.

- (2000). *La agonía de Europa*. Madrid: Trotta.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó.

ANEXOS

TABLAS:

Tabla I: Comparativa por países, materia de Formación Religiosa- Clases de Religión.

COMPARATIVA POR PAÍSES						
PAÍS	RELIGIONES	CLASE DE RELIGIÓN	FUNDAMENTO LEGAL	OBLIGATORIA / OPCIONAL	ALTERNATIVA	PROFESORADO
Alemania	Católicos: 34% Protestantes: 40% Musulmanes: 2.1%	Sí De dos a tres horas semanales	Constitución de 1949, 1990. Acuerdos de las Iglesias con los Laënder	Materia ordinaria en el plan de estudios. Obligatoria con posible exención	Filosofía, ética, Valores y estudio. Según los Laënder.	Funcionarios como el resto del profesorado.
Austria	Católicos: 75% Protestantes: 5.5% Musulmanes: 2.1%	Sí Dos horas semanales	Constitución de 1988 y 1995 Acuerdo con Iglesia	Materia escolar obligatoria hasta los 14 años. Posible exención.	Moral cívica no confesional.	Como el resto del profesorado.
Bélgica	Católicos: 88% Protestantes: 1% Musulmanes: 2.5%	Sí Dos horas Primaria y Secundaria	Constitución y Pacto Escolar de 1959	Libre elección	Moral cívica no confesional	Como el resto del profesorado.
España	Católicos: 78% Protestantes: 1% Musulmanes: 1%	Sí Una hora y media semanal en Primaria y Secundaria	Constitución de 1978 Acuerdos de las Iglesias y leyes educativas	Libre elección para alumnos. Exención	Actividades de estudio sin valor académico	Asimilados a los profesores interinos
Grecia	Ortodoxos: 97.5% Católicos: 0.5% Musulmanes: 1.5%	Sí Entre una y dos horas	Constitución de 1975	Obligatoria desde 3º Primaria. Se puede solicitar dispensa	Al ser obligatoria, no existe alternativa	Como el resto del profesorado.
Finlandia	Protestantes: 86%.	Sí En la educación obligatoria, de una a tres horas semanales	Constitución. Ley de libertad religiosa. Leyes de educación.	Es una materia escolar obligatoria. Posible exención.	Ética	Primaria: Profesores que enseñan todas las materias. Secundaria: Licenciados en Teología.
Francia	Católicos: 76% Protestantes: 2.4% Musulmanes: 5.5% Judíos: 1.4%	No - Sí en Alsacia y Lorena. Media jornada escolar	Viejas leyes de 1880, 1882 y 1905.		En centros privados si cabe la alternativa.	Capellán o agente de pastoral para Secundaria.
Holanda	Católicos: 34% Protestantes: 25% Musulmanes: 5%	Sí Máximo de 120 horas por año escolar.	Constitución de 1983 y otras leyes.	Libre en Centros públicos, obligatoria en Centros confesionales.	Filosofía.	Como el resto del profesorado. Pagan las Iglesias y confesiones.
Irlanda	Católicos: 93% Protestantes: 2.8%	Sí De dos a tres horas semanales	Constitución de 1973 y acuerdos con la Iglesia.	Libre elección.	Filosofía	
Italia	Católicos: 95% Protestantes: 1.5% Musulmanes: 2%	Sí Dos horas en Primaria y una en Secundaria.	Acuerdos de 1984 y legislación de 1985.	Según acuerdos	Actividad escolar.	Funcionarios como el resto del profesorado.
Portugal	Católicos: 95%	Sí Una hora semanal.	Constitución de 1976 y Decreto de 1998.	Libre elección para alumnos.	Formación personal y social.	Como el resto del profesorado.
Reino Unido	Católicos: 14% Protestantes: 70% Musulmanes: 2% Judíos: 1%	Sí Dos a tres horas semanales	Leyes de Educación 1944.	Materia obligatoria en el plan de estudios. Obligatoria con posible exención	Al ser obligatoria no existe alternativa.	Asimilados al resto del profesorado.
Suecia	Católicos: 2% Protestantes: 87%	Sí Dos horas semanales.	Constitución de 1974.	Materia obligatoria en el plan de estudios.	Al ser obligatoria no existe alternativa.	Funcionarios como el resto del profesorado.

Fuente: ANPE, marzo 2014.

Tabla II: Alumnado – Enseñanza de Religión.

Distribución porcentual del alumnado según opción elegida en la enseñanza de religión			
	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA OBLIGATORIA	BACHILLERATO (1)
TODOS LOS CENTROS			
Total	100,00	100,00	100,00
Católica	69,86	51,42	33,03
Evangélica	0,32	0,10	0,02
Islámica	0,40	0,02	0,01
Judía	0,01	0,01	0,00
Historia y cultura de las religiones	-	2,06	-
No cursa religión	29,40	46,38	66,94
CENTROS PÚBLICOS			
Total	100,00	100,00	100,00
Católica	63,17	37,03	21,08
Evangélica	0,44	0,12	0,03
Islámica	0,58	0,01	0,00
Judía	0,00	-	-
Historia y cultura de las religiones	-	1,20	-
No cursa religión	35,81	61,64	78,89
CENTROS PRIVADOS			
Total	100,00	100,00	100,00
Católica	84,00	79,52	66,39
Evangélica	0,07	0,04	0,00
Islámica	0,03	0,03	0,02
Judía	0,02	0,02	0,01
Historia y cultura de las religiones	-	3,74	-
No cursa religión	15,87	16,61	33,58
CENTROS PRIVADOS-ENSEÑANZA CONCERTADA			
Total	100,00	100,00	100,00
Católica	86,17	82,02	64,44
Evangélica	0,07	0,05	0,00
Islámica	0,03	0,02	-
Judía	0,01	0,01	-
Historia y cultura de las religiones	-	3,00	-
No cursa religión	13,72	14,85	35,55
CENTROS PRIVADOS-ENSEÑANZA NO CONCERTADA			
Total	100,00	100,00	100,00
Católica	65,04	53,12	67,99
Evangélica	0,06	-	-
Islámica	0,11	0,16	0,04
Judía	0,10	0,04	0,01
Historia y cultura de las religiones	-	11,55	-
No cursa religión	34,58	35,12	31,95

(1) Sólo se incluye el alumnado de régimen ordinario.

Fuente: (2015). MEC E4.1.

Tabla III: Alumnado- Enseñanza de religión por Comunidades Autónomas.

	Distribución porcentual del alumnado según opción elegida en la enseñanza de religión, por Comunidad Autónoma									
	E. PRIMARIA			E. SECUNDARIA OBLIGATORIA				BACHILLERATO (2)		
	Católica	Otras religiones	No cursa religión	Católica	Otras religiones	Historia y cultura de las religiones (1)	No cursa religión	Católica	Otras religiones	No cursa religión
TODOS LOS CENTROS										
TOTAL	69,9	0,7	29,4	51,4	0,1	2,1	46,4	33,0	0,0	66,9
Andalucía	87,3	1,2	11,5	64,7	0,2	2,3	32,8	44,6	0,0	55,3
Aragón	72,5	1,6	25,9	52,0	0,1	2,2	45,7	45,8	0,4	53,7
Asturias (Principado de)	77,5	0,2	22,3	51,6	0,0	3,3	45,1	30,0	0,0	70,0
Balears (Illes)	65,0	0,0	35,0	37,8	0,0	3,1	59,2	22,0	0,0	78,0
Canarias	77,8	0,1	22,1	55,4	0,0	1,3	43,4	45,5	0,0	54,5
Cantabria	82,3	0,3	17,4	54,2	0,0	2,9	42,9	39,2	0,0	60,8
Castilla y León	82,0	1,1	16,9	60,6	0,4	1,3	37,7	47,0	0,0	52,9
Castilla-La Mancha	84,5	0,1	15,4	55,6	0,0	1,9	42,4	27,0	0,0	73,0
Cataluña	38,4	0,1	61,5	32,0	0,1	-	67,9	20,6	0,0	79,4
Comunitat Valenciana	68,2	0,0	31,8	52,2	0,0	0,5	47,4	28,5	0,0	71,5
Extremadura	90,5	0,4	9,1	69,7	0,1	1,5	28,7	32,9	0,0	67,1
Galicia	77,2	0,6	22,2	52,6	0,2	2,7	44,5	34,0	0,0	66,0
Madrid (Comunidad de)	69,0	0,4	30,6	47,2	0,2	5,2	47,5	34,3	0,1	65,7
Murcia (Región de)	82,3	0,0	17,7	50,7	0,0	1,1	48,2	11,3	0,0	88,7
Navarra (Comunidad Foral de)	69,1	0,0	30,9	56,6	0,0	-	43,4	48,8	0,0	51,2
País Vasco	47,6	0,1	52,4	45,4	0,0	1,9	52,7	29,3	0,0	70,7
Rioja (La)	78,9	0,0	21,1	61,2	0,0	2,5	36,2	39,0	0,0	61,0
Ceuta	39,7	53,0	7,3	36,3	0,0	37,7	26,1	33,6	0,0	66,4
Melilla	26,5	55,4	18,1	28,7	1,1	7,1	63,2	41,1	0,0	58,9
CENTROS PÚBLICOS										
TOTAL	63,2	1,0	35,8	37,0	0,1	1,2	61,6	21,1	0,0	78,9
Andalucía	84,9	1,5	13,6	56,4	0,3	1,9	41,4	35,0	0,0	64,9
Aragón	63,9	2,2	33,9	29,9	0,2	2,9	67,0	14,7	0,8	84,6
Asturias (Principado de)	69,4	0,3	30,4	31,8	0,0	1,6	66,6	12,5	0,0	87,5
Balears (Illes)	53,2	0,0	46,8	12,8	0,0	0,8	86,4	3,4	0,0	96,6
Canarias	82,4	0,2	17,4	53,2	0,0	0,8	46,0	42,4	0,0	57,6
Cantabria	76,9	0,5	22,6	36,0	0,0	2,7	61,3	26,0	0,0	74,0
Castilla y León	74,0	1,7	24,3	39,0	0,6	1,9	58,5	25,7	0,0	74,3
Castilla-La Mancha	81,8	0,2	18,0	46,8	0,0	1,9	51,2	19,6	0,0	80,4
Cataluña	21,3	0,0	78,6	9,0	0,0	-	91,0	8,9	0,0	91,0
Comunitat Valenciana	58,0	0,0	42,0	33,7	0,0	0,1	66,2	16,3	0,0	83,7
Extremadura	88,5	0,6	10,9	62,5	0,1	0,8	36,7	23,6	0,0	76,4
Galicia	72,8	0,9	26,3	40,9	0,3	1,6	57,2	25,3	0,0	74,7
Madrid (Comunidad de)	58,3	0,6	41,1	24,7	0,1	0,7	74,5	11,2	0,0	88,8
Murcia (Región de)	79,4	0,0	20,6	41,5	0,0	0,3	58,1	6,2	0,0	93,8
Navarra (Comunidad Foral de)	59,7	0,0	40,3	36,7	0,0	-	63,3	26,3	0,0	73,7
País Vasco	27,3	0,1	72,5	18,4	0,0	0,4	81,3	3,6	0,0	96,4
Rioja (La)	69,0	0,0	31,0	40,0	0,0	3,1	56,9	21,6	0,0	78,4
Ceuta	26,8	71,0	2,3	24,5	0,0	41,3	34,3	29,5	0,0	70,5
Melilla	22,1	67,3	10,6	22,6	0,0	7,3	70,1	38,7	0,0	61,3
CENTROS PRIVADOS										
TOTAL	84,0	0,1	15,9	79,5	0,1	3,7	16,6	66,4	0,0	33,6
Andalucía	95,4	0,0	4,6	90,5	0,0	3,6	6,0	88,2	0,0	11,8
Aragón	91,1	0,3	8,5	92,3	0,0	0,9	6,8	91,9	0,0	8,1
Asturias (Principado de)	95,2	0,0	4,8	89,1	0,0	6,5	4,4	83,4	0,0	16,6
Balears (Illes)	84,7	0,0	15,3	76,7	0,0	6,5	16,8	68,4	0,0	31,6
Canarias	64,4	0,0	35,6	62,1	0,0	2,5	35,4	64,6	0,0	35,4
Cantabria	92,9	0,0	7,1	88,3	0,0	3,2	8,5	100,0	0,0	-
Castilla y León	98,2	0,0	1,7	97,9	0,0	0,3	1,7	95,2	0,0	4,8
Castilla-La Mancha	96,5	0,0	3,5	93,1	0,0	2,1	4,8	90,3	0,0	9,7
Cataluña	72,4	0,2	27,4	70,5	0,2	-	29,3	43,3	0,0	56,7
Comunitat Valenciana	90,5	0,0	9,5	87,8	0,0	1,2	11,1	53,9	0,0	46,1
Extremadura	97,7	0,0	2,3	93,9	0,0	4,0	2,1	87,9	0,0	12,1
Galicia	87,3	0,0	12,7	79,6	0,0	5,3	15,2	78,2	0,0	21,8
Madrid (Comunidad de)	81,0	0,3	18,7	71,1	0,3	10,0	18,7	67,0	0,2	32,8
Murcia (Región de)	89,3	0,0	10,7	72,8	0,0	2,9	24,3	51,3	0,0	48,7
Navarra (Comunidad Foral de)	85,4	0,0	14,6	85,3	0,0	-	14,7	88,6	0,0	11,4
País Vasco	68,0	0,0	32,0	68,4	0,0	3,2	28,4	54,8	0,0	45,2
Rioja (La)	97,8	0,0	2,2	97,8	0,0	1,6	0,5	100,0	0,0	-
Ceuta	77,7	0,0	22,3	66,8	0,0	28,3	5,0	100,0	0,0	-

Melilla	43,6	9,6	46,7	82,9	10,5	5,2	1,4	86,4	0,0	13,6
CENTROS PRIVADOS-ENSEÑANZA CONCERTADA										
TOTAL	86,2	0,1	13,7	82,1	0,1	3,0	14,9	64,4	0,0	35,6
Andalucía	96,3	0,0	3,7	92,0	0,0	2,5	5,5	96,0	0,0	4,0
Aragón	95,8	0,1	4,1	96,2	0,0	1,0	2,8	99,9	0,0	0,1
Asturias (Principado de)	97,9	0,0	2,1	95,0	0,0	3,0	2,0	100,0	0,0	-
Balears (Illes)	91,1	0,0	8,9	81,4	0,0	7,0	11,6	78,1	0,0	21,9
Canarias	74,7	0,0	25,3	71,1	0,0	1,9	27,0	100,0	0,0	-
Cantabria	92,9	0,0	7,1	88,3	0,0	3,2	8,5	100,0	0,0	-
Castilla y León	98,9	0,0	1,0	98,1	0,0	0,4	1,6	96,3	0,0	3,7
Castilla-La Mancha	96,9	0,0	3,1	93,2	0,0	1,8	5,0	99,6	0,0	0,4
Cataluña	73,5	0,2	26,4	71,5	0,2	-	28,4	39,2	0,0	60,7
Comunitat Valenciana	91,8	0,0	8,2	89,4	0,0	1,0	9,6	58,8	0,0	41,2
Extremadura	97,9	0,0	2,1	93,9	0,0	4,1	2,0	91,7	0,0	8,3
Galicia	88,6	0,0	11,4	81,2	0,0	4,8	14,0	-	-	-
Madrid (Comunidad de)	84,9	0,3	14,8	76,0	0,2	8,7	15,0	80,0	0,0	20,0
Murcia (Región de)	92,5	0,0	7,5	75,0	0,0	3,0	22,0	12,7	0,0	87,3
Navarra (Comunidad Foral de)	85,5	0,0	14,5	85,3	0,0	-	14,7	88,6	0,0	11,4
País Vasco	68,9	0,0	31,1	69,2	0,0	2,9	27,9	55,6	0,0	44,4
Rioja (La)	97,8	0,0	2,2	97,8	0,0	1,6	0,5	100,0	0,0	-
Ceuta	77,7	0,0	22,3	66,8	0,0	28,3	5,0	-	-	-
Melilla	45,1	6,6	48,3	82,9	10,5	5,2	1,4	-	-	-
CENTROS PRIVADOS-ENSEÑANZA NO CONCERTADA										
TOTAL	65,1	0,3	34,6	53,1	0,2	11,6	35,1	68,0	0,1	32,0
Andalucía	88,7	0,0	11,3	75,0	0,0	14,2	10,8	83,8	0,0	16,2
Aragón	48,5	2,2	49,3	36,6	0,0	-	63,4	88,7	0,0	11,3
Asturias (Principado de)	67,9	0,0	32,1	14,5	0,0	50,8	34,8	81,9	0,0	18,1
Balears (Illes)	31,4	0,0	68,6	29,1	0,0	2,1	68,8	19,8	0,0	80,2
Canarias	26,9	0,0	73,1	17,7	0,0	5,5	76,8	56,8	0,0	43,2
Cantabria	-	-	-	100,0	0,0	-	-	100,0	0,0	-
Castilla y León	53,2	0,0	46,8	93,6	0,0	-	6,4	94,7	0,0	5,3
Castilla-La Mancha	87,9	0,0	12,1	92,2	0,0	6,7	1,1	87,2	0,0	12,8
Cataluña	47,2	0,7	52,1	35,4	0,8	-	63,8	46,4	0,0	53,6
Comunitat Valenciana	74,7	0,0	25,3	56,2	0,0	5,6	38,2	21,1	0,1	78,8
Extremadura	93,1	0,0	6,9	93,2	0,0	-	6,8	86,6	0,0	13,4
Galicia	68,5	0,0	31,5	59,9	0,0	10,5	29,6	78,2	0,0	21,8
Madrid (Comunidad de)	68,5	0,2	31,3	53,7	0,3	14,3	31,7	63,8	0,2	36,0
Murcia (Región de)	33,4	0,0	66,6	21,4	0,0	-	78,6	63,0	0,0	37,0
Navarra (Comunidad Foral de)	-	0,0	100,0	-	-	-	-	-	-	-
País Vasco	15,8	0,0	84,2	15,8	0,0	20,4	63,8	7,0	0,0	93,0
Rioja (La)	-	-	-	-	-	-	-	100,0	0,0	-
Ceuta	-	-	-	-	-	-	-	100,0	0,0	-
Melilla	-	100,0	-	-	-	-	-	86,4	0,0	13,6
<p>(1) En Cataluña los datos del alumnado que estudia <i>Historia y Cultura de las religiones</i> están incluidos en la categoría de <i>No cursa religión</i>.</p> <p>(2) Sólo se considera el alumnado de régimen ordinario.</p>										

Fuente: (2015). MEC.E4.2.

Tabla IV: Secuenciación por Niveles de los Contenidos Temáticos del Proyecto Crecer y Crecer.

TEMÁTICA	DEFINICIÓN	1	2	3	4	5	6
La soledad como...	...fuente de placer;	X	X	X	X	X	X
	...medio para escuchar la voz interior;		X	X		X	X
	...compañía y en compañía;	X	X	X	X		
	...descubrimiento de la propia identidad;	X	X	X			
	...toma de distancia respecto a uno mismo, a los demás y al mundo.	X				X	X
El silencio como...	...ocasión para el encuentro con uno mismo;		X	X	X	X	X
	...contraposición al ruido;	X	X				
	...medio de pacificación;	X			X		
	...estimulación de la pregunta por el sentido;				X	X	X
	...como espacio de meditación.	X	X	X	X	X	X
La contemplación como...	...actitud básica de asombro, admiración y atención;	X	X	X	X	X	X
	...fuente de preguntas fundamentales;		X		X	X	
	...visión unitaria de la naturaleza;	X	X	X	X		X
	...respeto a toda forma de vida.				X	X	
El diálogo como...	...ejercicio de escucha y apertura al otro;	X	X	X	X	X	X
	...escuela de respeto y medio de afrontar problemas;		X	X	X	X	
	...método para compartir experiencias, ideas, gestos, silencios;	X	X	X	X	X	X
	...fuente de enriquecimiento personal;	X		X	X	X	X
	...clarificación de valores, motor de cambio.	X		X			X
El ejercicio físico como...	... medio de desarrollo del carácter, la valentía, la generosidad y la autoestima;		X		X	X	X
	...fuente de sosiego, alegría y bienestar, cultivo de la dedicación, la tenacidad y la perseverancia;	X		X		X	X
	...motor de la adquisición de hábitos antidoto con la pereza;			X	X	X	X
	...compromiso con las reglas y los pactos compartidos.	X	X	X			
La fragilidad como...	...característica de la condición humana;	X		X	X	X	X
	...conciencia de los propios límites;	X	X	X	X	X	X
	...aceptación de uno mismo, con los propios defectos y limitaciones;	X	X	X	X	X	X
	...invitación al cuidado y a la ... protección de uno mismo y de los demás;	X	X	X	X	X	X
	...fuente de la humildad y la sencillez, antidoto de las soberbia.	X		X		X	
La meditación como...	...ejercicio de atención profunda y concentración;	X	X	X	X	X	X
	...práctica de control del cuerpo mente;	X	X	X	X	X	X
	...fuente de conocimiento y ayuda contra la dispersión;	X	X		X	X	X
	... vivencia del momento presente;	X		X		X	X

La solidaridad como...	...superación de preocupaciones, dudas y banalidades.	X		X	X	X
	...descentramiento del ego;			X		X
	...conciencia de la interdependencia;		X	X	X	X
	...vínculo con la comunidad de los seres vivos y con el mundo;	X	X	X	X	X
	...descubrimiento de la gran familia humana;	X		X	X	X
	...donación, entrega y servicio.	X	X	X	X	X

Fuente: (2012). Torralba. *Proyecto Crecer y crecer. Libro del profesor*. Madrid: SM, 4-5.

Anexo I: Ficha *Programa de desarrollo de la inteligencia espiritual: Crecer y Crecer.*



PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA ESPIRITUAL: CRECER Y CRECER.

DATOS IDENTIFICATIVOS	REFERENCIAS	
Nombre y subtítulo	<i>Crece y crece. Programa para desarrollar la inteligencia espiritual.</i>	
Año de la primera edición y ediciones sucesivas.	2012	
Editorial/ Editoriales.	SM / Mediúscula, mitjans educatius	
Proyecto y dirección de contenidos.	Mayte Ortiz	
Edición.	Mónica Fuentes del Río M ^a José Sanz	
Proyecto visual y dirección de arte / Ilustración.	Mercè Canals Ferrer Oriol Vidal Pastor Leticia Esteban	
Autores.	Francesc Torralba Montserrat Fleck Marina Vinardell	Dirección Intelectual: Francesc Torralba. Dirección Pedagógica: Montserrat Fleck. Dirección de Contenidos: Marina Vinardell.
Colaboradores en el texto.	Enerst Fleck Mónica Font	

	Anna Juvé Clara Vinardell Isabel Vinardell	
Revisores Técnicos.	No	
Revisión Pedagógica.	No	
Diseño y edición gráfica	Minerva Santamaría María Pía Hidalgo	
Fotografía	Archivo SM, Arciu Crülla, Thinkstock, Corbis, Age Fotostock, Album, Photoalto, Ablestock/ Keystone, Sccala, Glow Images, Spain, Phovoir; Photodisc, Ingimage, 123RF, Iconica /Getty Images, Cordon Press, Madrid 2012, EFE, Sipa – Press, Digital Visión, Contacto, G Tres On Line; CMD, Fancy, Photovoir, Oronoz, Strocktrek/Photodisc, Fototeka 9X12, Digital Visión, John Foxx Images.	
Maquetación	Minerva Santamaría	
Impresión	Unión Europea	
Ciudad de Impresión	Madrid (España)	
ISBN	978-84-675-5635-3 978-84-675-5636-0 978-84-675-5635-3 978-84-675-5637-7 978-84-675-5638-4 978-84-675-5639-1 978-84-675-5640-7	Cuadernos del alumno (de 1º a 6 de Primaria)

EAN	8435240533896 8435240533940 8435240533902 8435240533919 8435240533926 8435240533933	Libro del profesor (de 1º a 6 de Primaria)
Deposito legal	M-12094-2012 M-12095-2012 M-12096-2012 M-12097-2012 M-12098-2012 M-18373-2012	De 1º a 6 de Primaria
Lenguas de publicación	Castellano.	
Material audiovisual	NO	
Licencia CEDRO	Si	No la especifica.
Precio completo y de cada libros/cuaderno.	53,7 / 8,95	El Material del docente a cargo de distribución a de la Editorial.
Niveles de Implementación.	Si	
• Educación Infantil:	NO	
• Educación Primaria:	Si	
• Educación Secundaria Obligatoria (ESO):	NO	
• Bachillerato:	NO	
• Formación Profesional:	NO	
• Universidad	NO	
• Otros:	NO	

	NO	
Fundamentación	Si	
• Definición	Si	
• Marco Teórico	SI	
• Enfoque integral.	Si	
• Visión holística.	Si	
• Inteligencias Múltiples.	Si	
• Competencias Básicas- Clave.	SI	
• Claves de Aprendizaje	Si	
• Contenidos:	Si	
• Objetivos Generales	Si	
• Objetivos Específicos.	No	
• Metodología.	Si	
• Glosario.	Si	
• Evaluación.	SI	
• Número de sesiones.	Ocho por nivel.	
• Duración de las sesiones.	No especifica.	
Material de Profesor:	Si	Por niveles
• Educación Infantil.	No	
• Educación Primaria.	SI	
• Educación Secundaria.	NO	
• Bachillerato.	NO	

• Formación Profesional.	NO
• Universidad.	NO
• Otros.	NO
Material de Alumnado.	Si
• Educación Infantil.	NO
• Educación Primaria.	SI
• Educación Secundaria.	NO
• Bachillerato.	NO
• Formación Profesional.	NO
• Universidad.	NO
• Otros.	NO
Material de Padres/Madres.	NO
Atención a la diversidad.	NO
Recursos necesarios.	Todas las unidades llevan propuestas diversas de ampliación, a través de vídeos, películas, audiciones musicales, poesía, foto palabra, pintura clásica-moderna-actual, diálogo-conversación guiada, compartir experiencias, compromiso, yoga, etc.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo II: Ficha *Proyecto En Ti*.



PROYECTO SOBRE EDUCACIÓN PARA LA INTERIORIDAD: EN TÍ

DATOS IDENTIFICATIVOS	REFERENCIAS
<p>Nombre completo.</p> <p>Título y subtítulo.</p> <p>Año de la primera edición y ediciones sucesivas.</p>	<p><i>En Ti</i></p> <p>2014</p>
<p>Editorial/ Editoriales.</p>	<p>Grupo Luis Vives- Edelvives</p> <p>Inscrita en el Registro de Entidades Religiosas del Ministerio de Justicia, con el número 1334-i/28-SE/B.</p> <p>C/ Xaudaró 25, 28034 Madrid y en Ctra. De Madrid, Km 315,700. 50012 Zaragoza</p>
<p>Proyecto y dirección de contenidos.</p>	<p>Departamento de Instituciones Religiosas GE</p>
<p>Edición.</p>	<p>Área de Ediciones de Instituciones Religiosas GE.</p>
<p>Proyecto visual y dirección de arte.</p>	<p>Departamento de Diseño GE.</p>

Autores.	Josean Manzanos Asun Casís Luz López Andrés Ortega	Josean Manzanos (Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato)
Colaboradores en el texto.		Amaia Arrizabalaga y Rebeca Gainzarain (3º Infantil) Leire Jiménez y Maider Serrano (2º Primaria) Gizane Casas y Gorka Díez (4º Primaria) Asun Casís (6º Primaria) Lucía Burgos y José Antonio Ibáñez (3º ESO) Raimundo Caramés y José Antonio Ibáñez (4º ESO) Andrés Ortega (1º Bachillerato) Luz López (2º Bachillerato)
Revisores Técnicos.	David Gaspar Josep M ^a Nonay Joan Ortín	
Revisión Pedagógica.	Aletza Urcelay	
Diseño y edición gráfica.	Siro López Gutiérrez	
Fotografía.	Age, Jupiterimages, Thinkstock, Corbis y www.sirolopez.com	
Coordinación de producción y maquetación.	Departamento de Producción Editorial GE	
Maquetación.	Sonia Dianeiz	

Impresión.	Edelvives	Talleres
	Gráficos. ISO 9001	
Ciudad de Impresión.	Zaragoza (España)	
ISBN.	978-84-263-9274-9	
Deposito legal.	Z- 760-2014	
Lenguas de Publicación.	Castellano.	
Material audiovisual.	No	
Licencia CEDRO.	917-021-970/932- 720-447	
Otros datos.	Proyecto Solidario	El 0,7 de la venta de cada libro se destina a proyectos de desarrollo de la ONGD SED (www.sed-ongd.org)
Precio del material completo y de cada libro/Cuaderno.	100 / 6 euros	Guía del profesor y cuadernos. Presentación en pendrive para los profesionales, en papel para el alumnado.
Niveles de Implementación:		
• Educación Infantil:	SI	
• Educación Primaria:	SI	
• Educación Secundaria Obligatoria (ESO):	SI	
• Bachillerato:	SI	

• Formación Profesional:	No
• Universidad	No
• Otros:	No
Fundamentación:	Si
• Definición	Si
• Acompañamiento	Si
• Marco Teórico:	Si
○ Enfoque integral.	Si
○ Visión holística.	Si
○ Inteligencias Múltiples	Si
○ Competencias Básicas – Clave.	Si
○ Autores referenciados	Si
• Claves de Aprendizaje.	Si
• Contenidos:	Si
○ Pensamiento Creativo.	Si

○ Expresión Simbólica.	Si	
○ Conciencia Corporal.	Si	
○ Armonización Emocional.	Si	
○ Crecimiento Espiritual.	Si	
○ Otros	No	
• Estructura.	Si	Por niveles.
• Objetivos Generales.	Si	
• Objetivos Específicos.	No	No se especifican.
• Metodología.	Si	
• Glosario.	No	
• Evaluación.	Si	
• Número de sesiones.	Si	Según edades y etapas educativas.
• Duración de las sesiones.	Si	50 a 60 minutos.
Material de Profesor:	Si	Por niveles.
• Educación Infantil:	Guía	Didáctica y

	fotografías.
• Educación Primaria:	Guía Didáctica y material complementario y fotografías. (Pegatinas y troqueles- de 1º a 4º.)
• Educación Secundaria Obligatoria (ESO):	Guía Didáctica y fotografías.
• Bachillerato:	Guía Didáctica y fotografías.
• Formación Profesional:	No
• Universidad	No
• Otros:	No
Material de Alumnado:	Si
• Educación Infantil.	Si
• Educación Primaria.	Si
• Educación Secundaria Obligatoria (ESO).	Si

• Bachillerato.	Si
• Formación Profesional	No
• Universidad.	No
• Otros:	No
Material de Padres/Madres	No
Atención a la diversidad	No
Recursos necesarios	Espacios para la interioridad: sala ambientada y espacios naturales. "Ritual" de inicio de sesiones: descalzarse y ponerse calcetines y colocar manta o esterilla, para espacios interiores.

Fuente: Elaboración Propia.



INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN CUESTIONARIO

Con el siguiente **cuestionario** se pretende alcanzar nuestro objetivo de investigación, que consiste en:

Objetivo general	Objetivos específicos
Analizar el desarrollo y estado actual de la denominada <i>Educación para la Interioridad</i> en el contexto educativo nacional y autonómico.	Conocer el panorama educativo nacional y autonómico de la <i>educación para la interioridad</i> .
	Identificar modelos, experiencias y proyectos de <i>educación para la interioridad</i> en diversos contextos para seleccionar los casos significativos del ámbito nacional: instituciones y centros, agentes o actores sociales y educativos.

No obstante, se le presenta este instrumento para que nos ayude a contribuir con las apreciaciones necesarias, que usted estime conveniente con el fin de mejorar y enriquecer esta herramienta de “cuestionario sobre la *Educación para la Interioridad*”.

En el apartado “observaciones” indique, por favor, libremente los comentarios que estime oportunos sobre los ítems que está valorando. Gracias de antemano por su colaboración.

Antes de comenzar, por favor, rellene los siguientes datos:

Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/>
Edad:	Menos de 30 <input type="checkbox"/> Entre 31-40 <input type="checkbox"/> Entre 41 – 50 <input type="checkbox"/> Más de 51 <input type="checkbox"/>
Localidad/ Provincia.	
Nombre del Centro. (Opcional)	
¿Su centro es...?	Público <input type="checkbox"/>

	Concertado Laico <input type="checkbox"/> Concertado Religioso <input type="checkbox"/> Privado Laico <input type="checkbox"/> Privado Religioso <input type="checkbox"/>
Nivel de estudios	Diplomatura <input type="checkbox"/> Licenciado <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctor /a <input type="checkbox"/> Otro: _____
Nivel en el que imparte docencia	Docente de Infantil <input type="checkbox"/> Docente de Primaria <input type="checkbox"/> Docente de ESO <input type="checkbox"/> Docente de Bachillerato <input type="checkbox"/> Docente de Formación Profesional <input type="checkbox"/>
Función o cargo que desempeña	Titular / Director/a General Director/a Pedagógico/a <input type="checkbox"/> Jefe de Estudios <input type="checkbox"/> Jefe de Departamento <input type="checkbox"/> Profesora /Profesor de religión <input type="checkbox"/> Orientador/a <input type="checkbox"/> Otro: _____
Años de experiencia docente	Menos de 3 años <input type="checkbox"/> Entre 3 y 5 años <input type="checkbox"/> De 5 a 10 años <input type="checkbox"/> Más de 10 años <input type="checkbox"/>

Los criterios para valorar los ítems son la adecuación y la claridad, adoptando valores que oscilan entre 1 y 4. Marque con una cruz el valor que corresponda en cada caso teniendo en cuenta que:

1= Nada 2 = Poco 3 =Bastante 4= Mucho

Ítem	Adecuación				Claridad				Propuestas de mejora
1. Ámbitos generales.									
1. En el centro escolar se respira un ambiente democrático de respeto y confianza que favorece la cohesión de la comunidad educativa.	1	2	3	4	1	2	3	4	
2. Percibo que el clima del centro escolar es positivo, lo que favorece la participación en metas compartidas.	1	2	3	4	1	2	3	4	
3. El entorno del centro es acogedor e invita a la participación.	1	2	3	4	1	2	3	4	
4. Siento un ambiente de cordialidad y familiaridad en el centro que contribuye a la convivencia e interacción.	1	2	3	4	1	2	3	4	
5. Las distintas prácticas programadas por el centro pueden realizarse adecuadamente en los espacios del centro.	1	2	3	4	1	2	3	4	
6. Considero que el centro es inclusivo.									
7. Las diferencias entre el alumnado son consideradas y utilizadas como una riqueza para el aprendizaje.	1	2	3	4	1	2	3	4	
8. El profesorado busca el desarrollo integral del alumnado favoreciendo la educación en todas las competencias.	1	2	3	4	1	2	3	4	
9. Utiliza recursos personales y materiales para el desarrollo integral del alumnado.	1	2	3	4	1	2	3	4	
10. Los ejes educativos prioritarios del centro son los buenos resultados académicos y preparar al alumnado para que sea competitivo.	1	2	3	4	1	2	3	4	
11. El centro me otorga libertad para expresar mis inquietudes sobre el funcionamiento del centro y el desarrollo de proyectos-programas educativos.	1	2	3	4	1	2	3	4	
12. No existen criterios consensuados, para la realización de proyectos-programas educativos, sino que depende del talante personal de cada docente, del cómo interviene en su aula.	1	2	3	4	1	2	3	4	
13. Se promueve la interacción social con la comunidad educativa dentro y fuera del centro.	1	2	3	4	1	2	3	4	
14. Interaccionar con el centro me hace sentir que formo parte de él.	1	2	3	4	1	2	3	4	
15. Me identifico con los miembros de la comunidad educativa (con sus valores, ideas, actitudes, metas, etc.)	1	2	3	4	1	2	3	4	
16. Sentirme identificado con los agentes educativos del centro aumenta mi compromiso con el	1	2	3	4	1	2	3	4	

centro.									
17. Mi sentido de pertenencia fomenta mi socialización en el centro.	1	2	3	4	1	2	3	4	
18. Me siento identificado con el proyecto educativo que persigue el centro.	1	2	3	4	1	2	3	4	
19. En lo que respecta al sentimiento de pertenencia valore del 1 al 5 qué grado de pertenencia al centro presenta usted.	1	2	3	4	1	2	3	4	
20. Considero necesario el desarrollo de todas las inteligencias, incluida la espiritual.	1	2	3	4	1	2	3	4	
21. La Educación para la Interioridad desarrolla habilidades intra e interpersonales.	1	2	3	4	1	2	3	4	
22. La competencia espiritual es un fin en sí misma.									
23. La Educación para la Interioridad favorece el desarrollo de la inteligencia espiritual.	1	2	3	4	1	2	3	4	
24. Considero que la incorporación de la Educación para la Interioridad es positiva.	1	2	3	4	1	2	3	4	
25. El desarrollo personal es favorecido cuando se establece un tiempo de silencio y atención plena al alumnado.	1	2	3	4	1	2	3	4	
26. En mi centro no tiene cabida la educación para la interioridad.	1	2	3	4	1	2	3	4	
27. La Educación para la Interioridad es cosa de centros religiosos.	1	2	3	4	1	2	3	4	
28. La sociedad valora el desarrollo de la competencia espiritual.	1	2	3	4	1	2	3	4	
A continuación, por favor elija algunas de las respuestas, con la que más se identifique.									

Ítem		Adecuación				Claridad				Propuestas de mejora
2. Ámbitos Transversales.										
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Qué ámbito considera que se está desarrollando más en la sociedad actualmente? Señale hasta tres respuestas.	La Política <input type="checkbox"/> La Economía <input type="checkbox"/> Las Ciencias <input type="checkbox"/> La Espiritualidad <input type="checkbox"/> Las Artes y las Humanidades <input type="checkbox"/> La Religión <input type="checkbox"/> La Tecnología <input type="checkbox"/> Los Medios de Comunicación (TV, radio, Internet,...) <input type="checkbox"/> Redes Sociales <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Qué ámbito considera más importante que conozca su alumnado	La Política <input type="checkbox"/> La Economía <input type="checkbox"/> Las Ciencias <input type="checkbox"/>									

para una formación integral? Señale hasta tres respuestas.	La Espiritualidad <input type="checkbox"/> Las Artes y las Humanidades <input type="checkbox"/> La Religión <input type="checkbox"/> La Tecnología <input type="checkbox"/> Los Medios de Comunicación (TV, radio, Internet,...) <input type="checkbox"/> Redes Sociales <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
El alumnado de los tres últimos años, con relación a generaciones anteriores, es... Señale hasta tres respuestas.	Más feliz <input type="checkbox"/> Menos maduro psico-socialmente <input type="checkbox"/> Más tolerante en general <input type="checkbox"/> Más individualista <input type="checkbox"/> Tienen más conocimientos en general <input type="checkbox"/> Tienen más sentido social <input type="checkbox"/> Tiene más sensibilidad espiritual <input type="checkbox"/> En general, no se aprecian cambios significativos <input type="checkbox"/> No tengo una opinión definida <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Cuando se introduce un cambio en el sistema educativo de su centro, usted lo valora como... Señale una opción.	Una posibilidad interesante <input type="checkbox"/> Un problema y trabaja añadido <input type="checkbox"/> Una moda más, no cambia nada <input type="checkbox"/>									
3. Experiencias.		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Cuál de estas experiencias conoce? Señale hasta tres respuestas.	Escuelas Felices <input type="checkbox"/> Mindfulness <input type="checkbox"/> Focusing <input type="checkbox"/> Educación para la Interioridad <input type="checkbox"/> Psicopedagogía transpersonal <input type="checkbox"/> Slow school <input type="checkbox"/> Counseling <input type="checkbox"/> Coaching Espiritual <input type="checkbox"/> PNL <input type="checkbox"/> Pedagogía 3000 <input type="checkbox"/> Aprendizaje- Servicio <input type="checkbox"/> Pedagogía de la Alteridad <input type="checkbox"/>									
4. Desarrollo de competencias educativas para la Interioridad.		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Considera que trabajar la competencia espiritual en el aula puede aportar mejoras...?	Una mejora de las relaciones interpersonales <input type="checkbox"/> Mejoras en el clima de aula									

Señale hasta tres respuestas	<input type="checkbox"/> Serenidad y reflexión <input type="checkbox"/> Mejoras al desarrollo integral del alumnado <input type="checkbox"/> Es un trabajo más <input type="checkbox"/> No cambia nada <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Considera que el desarrollo de la competencia espiritual a través de la Educación para la Interioridad, favorece...? Señale hasta tres respuestas.	La atención <input type="checkbox"/> El orden de la clase <input type="checkbox"/> El diálogo <input type="checkbox"/> La tolerancia <input type="checkbox"/> La ayuda entre iguales <input type="checkbox"/> El proceso de enseñanza-aprendizaje <input type="checkbox"/> El conocimiento del hecho religioso <input type="checkbox"/> No favorece ningún aspecto en concreto <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Considera que el desarrollo de la competencia espiritual a través de la Educación para la Interioridad, favorece...? Señale hasta tres respuestas.	El autoconocimiento <input type="checkbox"/> La empatía <input type="checkbox"/> La reflexión <input type="checkbox"/> La asertividad <input type="checkbox"/> La contemplación <input type="checkbox"/> Sentido de pertenencia <input type="checkbox"/> Preguntas sobre el sentido de la vida: transcendencia <input type="checkbox"/> Identificación de valores <input type="checkbox"/> Compromiso con la naturaleza: ecología <input type="checkbox"/> Compromiso social: justicia, solidaridad... <input type="checkbox"/> No favorece ningún aspecto en concreto <input type="checkbox"/>									
5. Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.										
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Conoce algún Proyecto- Programa de Educación para la Interioridad?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> En caso afirmativo, responda a las siguientes cuestiones.									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
En caso negativo, ¿estaría interesado en conocerlos?	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Cuál de estos Proyectos de Educación para la Interioridad conoce?	<i>En Ti</i> <input type="checkbox"/> <i>Zugan</i> <input type="checkbox"/> <i>Crecer – Creer</i> <input type="checkbox"/> <i>Proyecto “I”</i> <input type="checkbox"/> <i>Horeb</i> <input type="checkbox"/> <i>Hara</i> <input type="checkbox"/> <i>Asómate</i> <input type="checkbox"/>									

Señale hasta tres respuestas.	<i>Debir</i> <input type="checkbox"/> <i>Atlántida</i> <i>Vedruna</i> <input type="checkbox"/> <i>Gier</i> <input type="checkbox"/> <i>Trevar</i> <input type="checkbox"/> Otro									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Cuál de estos Proyectos de Educación para la Interioridad ha puesto en práctica?	<i>En Ti</i> <input type="checkbox"/> <i>Zugan</i> <input type="checkbox"/> <i>Crecer – Creer</i> <input type="checkbox"/> <i>Proyecto “I”</i> <input type="checkbox"/> <i>Horeb</i> <input type="checkbox"/> <i>Hara</i> <input type="checkbox"/> <i>Asómate</i> <input type="checkbox"/> <i>Debir</i> <input type="checkbox"/> <i>Atlántida</i> <i>Vedruna</i> <input type="checkbox"/> <i>Gier</i> <input type="checkbox"/> <i>Trevar</i> <input type="checkbox"/> Otro <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Participa en los Proyectos de Educación para la Interioridad o desarrollo de la competencia espiritual desde hace...	1 año <input type="checkbox"/> 2 años <input type="checkbox"/> 3 años <input type="checkbox"/> 4 años <input type="checkbox"/> 5 años <input type="checkbox"/> Más de 5 años <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
El Proyecto o Programa del centro para la Educación para la Interioridad es...	De creación propia de la Institución <input type="checkbox"/> De creación propia del profesorado <input type="checkbox"/> De una editorial <input type="checkbox"/> ¿Qué editorial _____									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
El nivel en el que se desarrolla el Proyecto o Programa de Educación para la Interioridad es...	Ed. Infantil <input type="checkbox"/> Ed Primaria <input type="checkbox"/> ESO <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Ciclos Formativos <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿El Proyecto o Programa de Educación para la Interioridad ha sido impulsado por...?	Titularidad del Centro <input type="checkbox"/> Dirección del Centro <input type="checkbox"/> Jefatura de Estudios <input type="checkbox"/> Orientador/a <input type="checkbox"/> Jefe de Departamento <input type="checkbox"/> Coordinación de Etapa <input type="checkbox"/> Coordinación de Tramo – Nivel <input type="checkbox"/> Coordinación de Pastoral <input type="checkbox"/> Docente del área de									

	Formación Religiosa <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Su valoración del Proyecto- Programa de Educación para la Interioridad es...?	Muy negativa <input type="checkbox"/> Negativa <input type="checkbox"/> Positiva <input type="checkbox"/> Muy positiva <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
La Educación para la Interioridad necesita de recursos humanos como...	Personal experto <input type="checkbox"/> Personal de apoyo <input type="checkbox"/> No necesita personal específico <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
La Educación para la Interioridad necesita de recursos materiales como...	Sala de interioridad <input type="checkbox"/> Mobiliario específico <input type="checkbox"/> TIC <input type="checkbox"/> Guía didáctica <input type="checkbox"/> Libro de Texto <input type="checkbox"/> Organización y horario concreto <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
La espiritualidad, a través de la Educación para la Interioridad es una competencia...	Necesaria <input type="checkbox"/> Educativa <input type="checkbox"/> Requiere de tiempo y organización <input type="checkbox"/> Favorece la transformación personal <input type="checkbox"/> Favorece la transformación social <input type="checkbox"/> Es una fuente de conflictos <input type="checkbox"/> No sirve para nada <input type="checkbox"/>									
6. Necesidades de formación.										
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Con relación a una futura formación para Educar en la Interioridad, usted se considera...	Con conocimientos actualizados <input type="checkbox"/> Suficiente formación <input type="checkbox"/> No tengo formación específica <input type="checkbox"/> No me gustaría participar de esa formación <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
	Un buen conocimiento de la materia <input type="checkbox"/>									

Para desarrollar la Educación para la interioridad en las aulas, necesito...	Una buena relación con el alumnado <input type="checkbox"/> Actitudes fundamentales en principios de Interioridad <input type="checkbox"/> Ser un ejemplo para el alumnado <input type="checkbox"/> No hace falta nada, solo buena voluntad <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
La formación para la Educación en la Interioridad debe capacitar para...	El dominio del diseño y adecuación del programa. <input type="checkbox"/> El dominio y habilidad para la utilización de estrategias individuales y colectivas. <input type="checkbox"/> El dominio y habilidad de aplicación de diversas estrategias en evaluación del programa. <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
La formación debe desarrollar las funciones y responsabilidad en el Programa- Proyecto, posibilitando...	El conocimiento del desarrollo de las personas. <input type="checkbox"/> Conocimiento de la realidad de diferentes ámbitos (familia, escuela, entorno...) <input type="checkbox"/> Guiar, acompañar y apoyar el proceso de interiorización. <input type="checkbox"/> Estimular la creatividad. <input type="checkbox"/> Establecer vínculos intra e inter con el alumnado. <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Considera necesaria la figura de un docente mentor, para el desarrollo de la Educación para la Interioridad?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
En su centro los profesionales que imparten la Educación para la Interioridad cuentan con formación específica para ello.	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Considera que cualquier perfil docente puede realizar un	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									

Proyecto- Programa de Educación para la Interioridad.										
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Cree que las estrategias para trabajar la Educación para la Interioridad, son accesibles sin necesidad de formación previa específica?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Creo que la Educación para la Interioridad debería contemplarse en el currículo de carreras universitarias de Educación.	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
7. Participación de las familias										
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Considera la participación de las familias como un elemento esencial, para el éxito de la Educación para la Interioridad?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
¿Cree necesaria la formación de las familias en el Proyecto de Educación para la Interioridad?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									
		1	2	3	4	1	2	3	4	
Las familias, ¿debe integrarse como un agente educativo más dentro de las actividades del Proyecto de Educación para la Interioridad?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>									

ASPECTOS FINALES DEL CUESTIONARIO	Adecuación				Claridad				Propuestas de mejora
	1	2	3	4	1	2	3	4	
Título del cuestionario	1	2	3	4	1	2	3	4	
Instrucciones	1	2	3	4	1	2	3	4	
Sexo de la persona encuestada	1	2	3	4	1	2	3	4	
Edad de la persona encuestada	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nivel de estudios de la persona encuestada	1	2	3	4	1	2	3	4	
Localidad/Provincia	1	2	3	4	1	2	3	4	
Nombre del Centro	1	2	3	4	1	2	3	4	
Tipo de Centro	1	2	3	4	1	2	3	4	
Profesión/ Nivel en el que trabaja	1	2	3	4	1	2	3	4	
Función o cargo que desempeña	1	2	3	4	1	2	3	4	
Años de experiencia	1	2	3	4	1	2	3	4	
Ítems con los que se identifica	1	2	3	4	1	2	3	4	

OTRAS OBSERVACIONES:

Por favor indique sus datos personales:

Nivel de Estudios:

Especialidad: Pedagogía. Educación y valores

Institución en la que trabaja:

Años de experiencia:

¡Muchas gracias, por su colaboración!

Anexo IV: Carta Presentación Cuestionario.

A/A Director/a; Jefes de Estudios, Profesores de Ed Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP

Estimados/as compañeros /as:

Me permito presentarme y presentar mi petición de colaboración. Soy M^a Mercedes Álvarez García, alumna de doctorado de la Universidad de Murcia, y estoy realizando una investigación para mi tesis doctoral, en el Departamento de Teoría e Historia, de la Educación, dirigida por la doctora doña Catalina Guerrero Romera, y el doctor don Juan Carlos García Domene.

El tema de estudio es sobre la **Educación para la Interioridad**, para conocer su presencia o no en el aula, así como sus implicaciones en el aula y en el centro, a través de los distintos agentes educativos.

Por ello, me atrevo a pedirle que colabore en esta investigación para dar orientaciones de las variables que más influyen en los hábitos de la *Educación para la Interioridad*, de estos resultados podrán ser informados si lo desean, ya que serían útiles para orientar los aprendizajes del alumnado en aquellas variables que más puedan orientar y / o ayudar en sus futuras acciones mejorando por tanto su proceso de enseñanza- aprendizaje y la calidad de su centro.

El cuestionario consistirá tan solo en acceder en el siguiente enlace web donde está online y cumplimentarlo.

https://docs.google.com/forms/d/1de80QBbEIER-Y_HokRDqvPMSncilzD4viZHep7NPEOE/viewform?usp=send_form

Para cualquier duda, contacten por favor conmigo en esta misma dirección de email. Agradeciendo su colaboración les saluda. Atentamente.

Fdo.: M^a Mercedes Álvarez García

Alumna Doctorado Universidad de Murcia

686 396 852- vedruna2012@gmail.com

Catalina Guerrero Romera- cgromera@um.es

Dr. Juan Carlos García Domene- juancarlosgarciadomene@gmail.com



Educación para la Interioridad

Estoy realizando una investigación para mi tesis doctoral, en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, dirigida por la doctora doña Catalina Guerrero Romero, y el doctor don Juan Carlos García Domene. El tema de estudio es sobre la Educación para la Interioridad, para conocer su presencia o no en el ámbito educativo escolar, así como sus implicaciones en el centro y en el aula, a través de los distintos agentes educativos. Para ello me gustaría pedirle, por favor, su colaboración, cumplimentando el siguiente cuestionario.

***Obligatorio**

DATOS IDENTIFICATIVOS *

Marque la casilla correspondiente

- Mujer
 Hombre

Marque la casilla correspondiente *

Edad

- Menos de 30
 Entre 31- 40

Entre 41 - 50

Mas de 51

Otro:

Nivel de estudios *

- Diplomatura /Grado
 Licenciatura
 Máster
 Doctorado

Otro:

Localidad en la que trabaja *

Nombre del Centro

¿Su centro es? *

- Público
 Concertado no religioso
 Concertado religioso
 Privado no religioso
 Privado religioso

Profesión/Nivel en el que trabaja *

Marque la casilla correspondiente

- Docente de Infantil
 Docente de Primaria
 Docente de ESO
 Docente de Bachillerato
 Docente de Formación Profesional
 Profesora /Profesor de Religión

Función o Cargo que desempeña *

Marque la casilla correspondiente

- Titular/ Director/a General
- Director/a Pedagógico/a
- Jefatura de Estudios
- Orientador/a
- Jefe de Departamento
- Coordinador/a de Etapa
- Coordinador/a de Tramo/ Nivel
- Coordinador/a de Pastoral
- Docente del área de Formación Religiosa
- Profesor /a Tutor/a
- Otro:

Años dedicados a la docencia *

Marque la casilla correspondiente.

- Menos de 3 años
- Entre 3 y 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Mas de 15 años
- Otro:

ÁMBITOS GENERALES *

1.- Puntúe de 1 a 5, sabiendo que ...

	El 1 significa muy en desacuerdo	El 2 no estoy de acuerdo	El 3 no tengo una opinión definida	El 4 estoy de acuerdo	El 5 estoy muy de acuerdo
En el centro escolar se respira un ambiente participativo de respeto y confianza que favorece la cohesión de la comunidad educativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las diferencias entre el alumnado son consideradas y utilizadas como una riqueza para el aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
El profesorado busca el desarrollo integral del alumnado favoreciendo la educación en todas las competencias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza recursos personales y materiales para el desarrollo integral del alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
El centro me otorga libertad para expresar mis inquietudes sobre					
el funcionamiento del centro y el desarrollo de proyectos-programas educativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se promueve la interacción social con la comunidad educativa dentro y fuera del centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me identifico con los miembros de la comunidad educativa (con sus valores, ideas, actitudes, metas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sentirme identificado con los agentes educativos del centro aumenta mi compromiso con el centro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

ÁMBITOS GENERALES *

2.- Puntúe de 1 a 5, sabiendo que ...

	El 1 significa muy en desacuerdo	El 2 no estoy de acuerdo	El 3 no tengo una opinión definida	El 4 estoy de acuerdo	El 5 estoy muy de acuerdo
Considero la dimensión espiritual como parte esencial del entramado de competencias que conforma la	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

inteligencia global de una persona					
Considero necesario el desarrollo de todas las inteligencias, incluida la espiritual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La Educación para la Interioridad desarrolla habilidades intra e interpersonales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
La Educación para la Interioridad favorece el desarrollo de la inteligencia espiritual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
El desarrollo personal es favorecido cuando el docente establece un tiempo de silencio y atención plena al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
En mi centro no tiene cabida la educación para la interioridad.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La Educación para la Interioridad, es una finalidad educativa más propia de los centros religiosos.	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sociedad valora el desarrollo de la competencia espiritual.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. ¿Qué ámbito de nuestro entorno cultural considera que se está desarrollando más en la sociedad hoy? *

ÁMBITOS TRANSVERSALES

- La Política
- La Economía
- La Ciencia
- La Espiritualidad
- Las Artes y las Humanidades
- La Religión
- La Tecnología
- Los Medios de Comunicación (TV, radio, Internet,...)
- Redes Sociales
- Otro:

4. ¿Qué ámbito de nuestro entorno cultural, considera más importante que conozca su alumnado para una formación integral? *

ÁMBITOS TRANSVERSALES

- La Política
- La Economía
- La Ciencia
- La Espiritualidad
- Las Artes y las Humanidades
- La Religión
- La Tecnología
- Los Medios de Comunicación (TV, radio, Internet,...)
- Redes Sociales
- Otro:

5.- El alumnado de los tres últimos años, con relación a generaciones anteriores, es *

ÁMBITOS TRANSVERSALES

- Es más feliz
- Es menos maduro psico-socialmente
- Es más tolerante en general

ÁMBITOS TRANSVERSALES

- Es más feliz
- Es menos maduro psico-socialmente
- Es más tolerante en general
- Tienen más conocimientos en general
- Tienen más desarrollado el sentido social
- Tienen más desarrollada la sensibilidad espiritual
- En general, no se aprecian cambios significativos
- Es más individualista
- No tengo una opinión definida

6.- Cuando se introduce un cambio en el sistema educativo de su centro, usted lo valora como... *

ÁMBITOS TRANSVERSALES

- Una posibilidad interesante
- Un problema y trabajo añadido
- Una moda más, no cambia nada significativo

7.- ¿Cuál de estas experiencias conoce? *

EXPERIENCIAS

- Educación para la Interioridad
- Escuelas Felices
- Mindfulness
- Focusing
- Psicopedagogía transpersonal
- Slow school
- Counselling
- Coaching Espiritual
- PNL
- Aprendizaje- Servicio
- Pedagogía 3000
- Pedagogía de la Alteridad
- Otro:

8.- ¿Conoce algún proyecto educativo de Educación para la Interioridad? *

- Sí
- No

9.- ¿Estaría interesada/o en conocer algún proyecto educativo de Educación para la Interioridad? *

- Sí
- No

10.- ¿Cuál de estos Proyectos de Educación para la Interioridad conoce? *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- En Ti
- Proyecto "I"
- Horeb
- Hara
- Crecer - Creer
- Asómate
- Debir
- Educación para la Interioridad Vedruna
- Atlántida
- Gier
- Trevar
- Opción 12
- Otro:

11.- ¿Cuál de estos Proyectos de Educación para la Interioridad ha puesto en práctica? *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- En Ti
- Proyecto "I"
- Horeb

- Horeb
- Hara
- Crecer - Creer
- Asómate
- Debir
- Educación para la Interioridad Vedruna
- Atlántida
- Gier
- Treva
- OTSIERA
- Ninguno
- Otro:

12.- Participa en los Proyectos de Educación para la Interioridad o desarrollo de la competencia espiritual desde hace... *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- Desde hace 1 año
- Desde hace 2 años
- Desde hace 3 años
- Más de 3 años
- Otro:

13.- El Proyecto o Programa del centro para la Educación para la Interioridad es... *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- En mi centro no hay programa- proyecto

- De creación propia del profesorado
- De una editorial (escribirla en otro)
- Otro:

14.- El nivel en el que se desarrolla el Proyecto o Programa de Educación para la Interioridad es... *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- Ed. Infantil
- Ed. Primaria
- ESO
- Bachillerato
- Ciclos Formativos

15.- ¿El Proyecto o Programa de Educación para la Interioridad ha sido impulsado por...? *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- Titularidad del centro
- Dirección del centro
- Jefatura de Estudios
- Orientador/a
- Coordinación de Etapa
- Coordinación de tramo/nivel
- Coordinación de Pastoral
- Docente del área de Formación Religiosa
- Otro:

16.- ¿Su valoración del Proyectos de Educación para la Interioridad es...? *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- Muy negativa
- Negativa
- No tengo una opinión definida
- Positiva
- Muy positiva

17.- La Educación para la Interioridad necesita de recursos humanos como... *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- Personal experto
- Personal de apoyo
- No necesita personal específico

18.-La Educación para la Interioridad necesita de recursos materiales como... *

Proyectos- Programas de Educación para la Interioridad.

- "Sala de interioridad"
- Mobiliario específico
- TIC
- Guía didáctica
- Libro de Texto
- Organización y horario concreto
- Otro:

19.-La espiritualidad, trabajada a través de la Educación para la Interioridad, es una competencia... *

Competencia Espiritual

- Necesaria
- Educable
- Requiere tiempo y organización
- Favorece la transformación personal
- Favorece la transformación social
- Es una fuente de conflictos
- Es de escasa utilidad
- Otro:

20.-¿Considera que el desarrollo de la competencia espiritual a través de la Educación para la Interioridad, favorece...? *

Competencia Espiritual

- El autoconocimiento
- La empatía
- La reflexión
- La asertividad

- La actitud contemplativa
- El sentido de pertenencia
- El planteamiento de las cuestiones esenciales
- La identificación de valores humanos esenciales
- El compromiso con la naturaleza: ecología
- El compromiso social: justicia, solidaridad...
- No favorece ningún aspecto en concreto
- Otro:

21.- ¿Considera que el desarrollo de la competencia espiritual a través de la Educación para la Interioridad, favorece...? *

Aspectos académicos- escolares

- La atención
- El orden de la clase
- El diálogo
- La tolerancia
- La ayuda entre iguales
- El proceso de enseñanza- aprendizaje en general
- El conocimiento del hecho religioso
- No favorece ningún aspecto en concreto
- Otro:

22.- Con relación a una futura formación para Educar en la Interioridad, usted se considera...Puntúe de 1 a 5, sabiendo que ... *

Necesidades de formación.

	El 1 significa muy en desacuerdo	El 2 no estoy de acuerdo	El 3 no tengo una opinión definida	El 4 estoy de acuerdo	El 5 estoy muy de acuerdo
Con conocimientos actualizados Suficiente formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
No tengo formación específica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
No me gustaría participar en esa formación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

23.- Para desarrollar la Educación para la interioridad en las aulas, necesito... *

Necesidades de formación.

	El 1 significa muy en desacuerdo	El 2 no estoy de acuerdo	El 3 no tengo una opinión definida	El 4 estoy de acuerdo	El 5 estoy muy de acuerdo
Un buen conocimiento de la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una buena relación con el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actitudes fundamentales en principios de Interioridad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser un ejemplo para el alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
No hace falta nada especial, ante todo buen hacer docente	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24.- La formación para la Educación en la Interioridad debe capacitar para... *

Necesidades de formación.

	El 1 significa muy en desacuerdo	El 2 no estoy de acuerdo	El 3 no tengo una opinión definida	El 4 estoy de acuerdo	El 5 estoy muy de acuerdo
El dominio del diseño y adecuación del programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
El dominio y la habilidad para la utilización de estrategias individuales y colectivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
El dominio y la habilidad de aplicación de diversas estrategias en evaluación del programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

25.-La formación debe desarrollar las funciones y responsabilidad en el Programa- Proyecto, posibilitando... *

Necesidades de formación.

	El 1 significa muy en desacuerdo	El 2 no estoy de acuerdo	El 3 no tengo una opinión definida	El 4 estoy de acuerdo	El 5 estoy muy de acuerdo
El conocimiento del desarrollo integral de las personas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
El conocimiento de la realidad que viven los educandos desde diferentes ámbitos (familia, escuela, entorno...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guiar, acompañar y apoyar el proceso de interiorización.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimular la creatividad.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer vínculos afectivos con los educandos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

26.- ¿Considera necesaria la figura de un docente mentor, para el desarrollo de la Educación para la Interioridad? *

Necesidades de formación.

- Si
 No

27.-Si los hay en su centro, los profesionales que imparten la Educación para la Interioridad, cuentan con formación específica para ello. *

Necesidades de formación.

- Si
 No

28.-¿Cree que las estrategias para trabajar la Educación para la Interioridad, son accesibles sin necesidad de formación previa específica? *

Necesidades de formación.

- Si
 No

29.-¿Cree que la Educación para la Interioridad debería contemplarse en el currículo de carreras universitarias de Educación? *

Necesidades de formación.

- Si
 No

30.- ¿Considera la participación de las familias como un elemento esencial, para el éxito de la Educación para la Interioridad? *

Participación de las familias

- Si
 No

31.- ¿Cree necesaria la formación de las familias en el Proyecto de Educación para la Interioridad? *

Participación de las familias

- Si
 No

32.-Las familias, ¿debe integrarse como un agente educativo más dentro de las actividades del Proyecto de Educación para la Interioridad? *

Participación de las familias

- Si
 No

33.- ¿Estaría interesada/o en conocer el resultado de esta investigación? *

- Si
 No

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

100%: has terminado.

Fuente: Elaboración propia.

