

Educación y condición humana

Juan Miguel Batalloso Navas

«...El verdadero nombre de una educación transformadora es que sea humanizante. Será entonces liberadora en la medida que desencadene, acompañe y desafíe siempre al aprendizaje de la condición humana (...) La condición humana refiere insalvablemente al amor, que es por él y en él que nos constituimos en humanos...»

Alejandro Cussianovich (2007)

Dice Alain Touraine, uno de los más brillantes y comprometidos sociólogos de nuestra época recientemente galardonado, junto a Zygmunt Bauman, con el Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 2010, que en el momento actual estamos atravesando por tres crisis: la económica-financiera, la ecológica-planetaria y la política. Ésta última, se expresa cada vez con más insistencia, como incapacidad de los gobiernos nacionales y de las instituciones internacionales para hacer frente a los graves problemas de la humanidad, creyendo ingenuamente que una vez restaurados los beneficios de los bancos, todo se va a resolver. En este sentido señala algo que nos parece de extraordinaria importancia para la educación y así nos dice: *«...la construcción de un nuevo tipo de sociedad, de actores y Gobiernos, depende antes que nada de nuestra conciencia¹ y de nuestra voluntad, o, más sencillamente aún, de nuestra convicción de que el riesgo de que se produzca una catástrofe es real, cercano a nosotros y de que, por tanto, tenemos que actuar necesariamente...»* (TOURAINÉ, A.; 2010).

En la misma línea, el insigne y reconocido Zygmunt Bauman nos recuerda uno de los mensajes que más insistentemente se han ofrecido en la pasada Conferencia Internacional celebrada en Fortaleza² y así nos dice que vivimos en un mundo, *«...donde la única certeza es la certeza de la incertidumbre, en el que estamos destinados a intentar, una y otra vez y siempre de forma inconclusa, comprendernos a nosotros mismos y comprender a los demás, destinados a comunicar y de ese modo, a vivir el uno con y para el otro...»* (BAUMAN, Z.; 2010).

Estamos pues ante una crisis que es al mismo tiempo externa e interna. Externa en cuanto afecta a las condiciones materiales de nuestra existencia y de la vida en el planeta, e interna porque se relaciona estrechamente con nuestra naturaleza humana y nuestra forma de

¹ Los subrayados son nuestros.

² "Los siete saberes de la educación para el presente". Conferencia internacional. Fortaleza (Ceará-Brasil) 21-24 de septiembre de 2010.

construir conocimiento y sentido. Y es en este punto, donde aparece de nuevo el indispensable papel que debe jugar la educación como facilitadora y promotora del desarrollo de la conciencia, la voluntad, la comprensión y el compromiso, como dimensiones estratégicas del aprendizaje y la enseñanza de condición humana.

Sin embargo la educación también continúa en crisis, una crisis de la que ya nos alertó Iván Illich hace más de cuarenta años, cuando nos mostraba la extraordinaria y alienante confusión entre "escolarización" y "educación" (ILLICH, I.; 1974). Y es que los sistemas educativos de nuestro tiempo han alcanzado tal grado de burocratización y tecnologización al ritmo de la expansión de los mercados, que difícilmente podemos encontrar ya en ellos algo diferente a saberes puramente utilitarios y/o adaptativos. Pero además, porque dichos sistemas supuestamente educativos, están más preocupados y ocupados en vender acreditaciones y proporcionar competencias y habilidades profesionales, que en crear las condiciones y mediaciones necesarias para que cada ser humano conquiste de forma original y autónoma su propia humanidad.

¿Qué queda dentro de nuestro ser, cuando después de haber pasado toda una vida entera en las aulas, nos damos cuenta de que toda la información y el supuesto conocimiento recibido y legitimado socialmente, únicamente tiene un valor de cambio perecedero y caduco? ¿Qué recordamos de nuestra experiencia escolar y académica como más valioso para nuestras vidas? ¿O es que nuestro paso por las escuelas y universidades no es más que una liturgia y un obligado requisito para sobrevivir en una sociedad de mercado en las que ganancia, apropiación, desigualdad y consumo ilimitado, siguen siendo de una y mil formas su fin y su medio? ¿Qué nos han aportado nuestros estudios y certificaciones al conocimiento de nosotros mismos y nuestras vinculaciones y conexiones con la sociedad y la naturaleza? ¿No será que el conocimiento adquirido y construido se ha quedado hipertrofiado y nada nuevo somos capaces ya de generar, como no sea en términos de mayor burocratización y mercantilización? ¿Es que acaso nuestras instituciones académicas y escuelas consiguen los resultados esperados que declaran en sus siempre paradisiacas visiones, misiones y valores? ¿No será que nuestra simplificadora y disciplinaria mente escolarizada es incapaz de concebir nuevas formas de pensar, sentir y hacer educación? ¿O no será que la educación amplia y formalmente entendida es un fenómeno que sucede fuera de las aulas y en los márgenes de éstas? ¿O es que lo que entendemos por educación no es más que una sofisticada y costosa superestructura institucional que legitima, garantiza y reproduce un modo de producción inhumano e insostenible?

A estas alturas del siglo XXI es hora ya de hacer frente a tanto discurso de reforma e innovación educativas, que bajo su apariencia de neutralidad y realismo económico estimulador de productividad y competitividad, o bajo un supuesto fondo ético de una mal llamada e incoherente "educación en valores"³, nos va enajenando de nuestro natural e interminable proceso de hominización-humanización⁴. Y son precisamente estos discursos que

³ Mal llamada porque cualquier hecho o fenómeno educativo se funda, se realiza y se desarrolla siempre en función de valores, ya sean estos económicos, sociales, políticos, éticos, estéticos, noéticos o de cualquier otra índole. E incoherente porque la "educación en valores" como finalidad y/o contenido explícito y/o declarado de la educación o bien es contradictoria con las prácticas organizativas, curriculares y docentes más generalizadas, o sencillamente la importancia y el lugar real que ocupa en la vida cotidiana de la mayoría de las aulas, es puramente testimonial.

⁴ «..La importancia de la hominización es capital para la educación de la condición humana porque ella nos muestra como animalidad y humanidad constituyen juntas nuestra humana condición (...) La hominización desemboca en un nuevo comienzo. El homínido se humaniza. Desde allí, el concepto de hombre tiene un doble

naturalizan y legitiman separaciones y dualidades (teoría-práctica, medios-fines, enseñanza-aprendizaje, profesor-alumno, razón-emoción, pensante-ejecutante, dirigentes-dirigidos, crecimiento-desarrollo...) los que al compartimentar y fragmentar los saberes legitimando las disyunciones, simplificaciones y exclusiones, no sólo promueven errores, ilusiones y cegueras del conocimiento (MORIN, E.; 1999), sino que obstaculizan e impiden tanto el diagnóstico de los problemas, como su solución.

Si los problemas más importantes de la vida, de la humanidad, del planeta y de las personas como sujetos individuales y colectivos, son siempre globales, contextuales y relacionales, necesariamente tendremos que buscar y encontrar estrategias, procedimientos, métodos y acciones que nos permitan contextualizar, relacionar, vincular, conectar y religar saberes, conocimientos y disciplinas. Y es a la educación y especialmente a todas sus instituciones formales e informales, privadas o públicas, presenciales o virtuales, a las que corresponde asumir la responsabilidad de construir una «*ecología de los saberes*»⁵ tomando como fin y como medio el aprendizaje y la enseñanza de la condición humana, ya que de lo contrario, difícilmente podremos poner de manifiesto en lo cotidiano y en lo concreto que otro mundo es realmente necesario y posible.

No se trata pues, de volver por las viejas sendas del pensamiento disciplinar, curricular y organizativo que alimenta nuestra mentalidad escolar, como tampoco de creer que hemos de inventar un nuevo precepto enseñando a los demás a vivir como si los profesionales especializados en educación o los funcionarios docentes fuesen realmente sabios en esta materia. De lo que se trata más bien, es de saber combinar complejamente las necesidades y problemas materiales de existencia de nuestros contextos locales y globales, junto a la imprescindible e indelegable tarea de aprender a vivir de forma autónoma sin necesidad de que nadie nos lo prescriba en forma de recetas académicas o de inculcación ideológica.

¿Realmente es posible enseñar la condición humana a partir de una mente escolarizada y curricularizada que únicamente ve disciplinas, exámenes y acreditaciones en todos los lugares? ¿Cómo habilitar contenidos, espacios, tiempos, recursos y condiciones para una enseñanza tan básica y fundamental para nuestra vida? ¿Podremos enseñarla en el marco de la relación profesor-alumno o habrá que comprender y asumir radicalmente aquel siempre nuevo principio que Paulo Freire nos legó de que nadie realmente educa a nadie y que todos nos educamos en comunión⁶? ¿Y qué significa esto en términos concretos? ¿Habrá que romper los estrechos, formales y reglamentados límites de las escuelas para que sea la sociedad entera la que asuma la responsabilidad de educar?

principio: un principio biofísico y uno psicosociocultural, ambos principios se remiten el uno al otro (...) Los individuos permanecen integrados en el desarrollo mutuo de los términos de la triada individuo ↔ sociedad ↔ especie. No tenemos las llaves que abran las puertas de un futuro mejor. No conocemos un camino trazado. "El camino se hace al andar" (Antonio Machado). Pero podemos emprender nuestras finalidades : la continuación de la hominización en humanización, vía ascenso a la ciudadanía terrestre...» (MORIN, E.; 1999).

⁵ «...La *ecología de los saberes* se refiere a la existencia de conocimientos plurales, a la importancia del diálogo entre saber científico y humanístico, entre el saber académico y el saber popular proveniente de otras culturas y a la necesidad de confrontar el conocimiento científico con otros tipos de conocimientos de la humanidad. Mas, para ello, necesitamos de un pensamiento complejo ecologizante capaz de religar estos saberes diferentes tanto como las diferentes dimensiones de la vida...» (MORAES, Maria C.; 2008: 22).

⁶ «...El educador ya no es sólo el que educa sino aquel, que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo...» (FREIRE, P.; 1975: 90).

Tal vez nuestros discursos y declaraciones nos hacen tan prepotentes, que a menudo olvidamos que en lo más sencillo, en lo más humilde e insignificante puede siempre brillar la luz del más valioso y fructífero de los aprendizajes. Y no se trata aquí de simplificar o de reducir a recetas didácticas o a medidas curriculares todo lo que pensamos como deseable, sino más bien de comprender que el campo de los aprendizajes auténticamente trascendentes para la vida y para el desarrollo pleno de nuestra humanidad está todavía sin explorar lo suficiente. Es necesario pues incorporar como educadoras y educadores, no sólo a cualquier persona que nos muestra con su conducta el sentido de su vida, sino también a la Naturaleza entera de la que formamos parte.

Visto así, queda claro al menos, que es imposible enseñar la condición humana en el sentido escolarizado y burocrático al que estamos acostumbrados y queda claro también la absoluta imposibilidad de enseñar nada de nuestra condición si no estamos profundamente implicados en su aprendizaje. Enseñar la condición humana es por tanto, no un proceso de transmisión, ni de ejercicio de conductas testimoniales siquiera, sino más bien un proceso de autoaprendizaje, de compromiso y de experiencias vitales con todo aquello que forma parte de nuestra compleja y contradictoria naturaleza. De aquí por ejemplo, que no podamos entender dicha enseñanza-aprendizaje sin el reconocimiento del otro como legítimo otro, sin la aparición y el desarrollo de procesos afectivos y amorosos que son al mismo tiempo dialógicos, interactivos y auto-eco-organizadores.

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL

«...Educar es la tarea social emancipatoria más avanzada... La educación tendrá una función determinante en la creación de la sensibilidad social necesaria para reorientar a la humanidad... No deberíamos permanecer en el mero discurso de la resistencia crítica, sino que se trata de ocupar de forma creativa, los accesos al conocimiento disponible y gestionar, de modo positivo propuestas de dirección de los procesos cognitivos, de los individuos y de las organizaciones colectivas, para conseguir metas vitalizadoras del tejido social...»

Hugo Assman

Una de las características esenciales de todo fenómeno educativo es su condición compleja, crítica e inestable. Los hechos educativos se mueven entre los límites de la conservación y la transformación social, lo cual siempre configura un escenario móvil y permanente de crisis, crisis que exige continuas acciones y reflexiones de recreación, reconstrucción y reorientación, tanto de carácter sociopolítico, como también epistemológico y metodológico.

Sin embargo vivimos una crisis de la educación en la que los problemas fundamentales ya no pueden resolverse con las soluciones que hasta ahora se han venido practicando. Ya no nos bastan, aunque sigan siendo necesarios, mayores inversiones, mejores recursos, reformas más ajustadas al mercado laboral o formas más eficaces de enseñar y aprender, porque como nos señala Edgar Morin, los problemas actuales de la educación ya no son de naturaleza cuantitativa y programática, sino de naturaleza cualitativa y paradigmática.

La educación de nuestro tiempo está acabando por convertirse en una práctica social adocenadora, domesticadora y legitimadora del actual (des)orden social establecido, configurada por una economía sin rostro humano y por un paradigma civilizatorio que niega la vida. Credencialismo, burocracia, meritocracia, mercantilismo, carrerismo, bancarización, pedagogismo, psicologismo, profesionalismo, etc, son ahora los problemas que ha ocasionado la escolarización y un paradigma educativo incapaz de responder a las demandas ecológicas, existenciales y humanas de un planeta en el que la vida está cada vez más amenazada. Estamos pues ante patologías educativas sistémicas, que adquieren una nueva importancia e intensidad, a luz del desarrollo de las nuevas tecnologías, que en gran medida, están contribuyendo eficazmente a optimizar lo pésimo reproduciendo y ampliando así las insuficiencias y carencias de un sistema escolar caduco y anclado en la era industrial.

¿Cuál va a ser entonces la misión de las educadoras y educadores en un mundo en el que el «*homo consumens*»⁷ se ha constituido en el referente dominante y exclusivo del

⁷ «...El «*homo consumens*» es el hombre cuyo objetivo fundamental no es principalmente poseer cosas, sino consumir cada vez más, compensando así su vacuidad, pasividad, soledad y ansiedad interiores (...) El *homo consumens* se sumerge en la ilusión de felicidad, en tanto que sufre inconscientemente los efectos de su hastío y su pasividad. Cuanto mayor es su poder sobre las máquinas, mayor es su impotencia como ser humano; cuanto más consume más se esclaviza a las crecientes necesidades que el sistema industrial crea y maneja. Confunde emoción y excitación con alegría y felicidad, y comodidad material con vitalidad; el apetito satisfecho se

desarrollo y del bienestar individual y social? ¿Cuál va a ser su papel en un mundo dominado por las multinacionales de la telecomunicación y en el que las personas están cada vez más controladas por las redes electrónicas? ¿Cuáles van a ser las prioridades educativas ante la avalancha de una (in)cultura dominante plagada de competitividad, violencia, prejuicios y estereotipos? ¿Qué va a suceder con la educación, el trabajo y el ocio en el nuevo “mundo feliz” del capitalismo globalizado e informacional?

Una educación para la condición humana no puede ser simplemente un añadido más a las competencias formales de una institución esclerotizada y enajenada en sus procedimientos de gestión y organización y en sus rutinas corporativas. Por el contrario, una educación para la condición humana exige antes que nada de preguntas radicales que sean capaces de generar respuestas basadas en la responsabilidad y la solidaridad, capaces de generar acciones y compromisos dirigidos a enfrentar y buscar vías de solución entre otros, a los siguientes problemas:

1. **Desempleo, subempleo y precariedad.** La actual crisis económica y financiera, así como los cambios del mercado laboral han conducido a un aumento de la explotación y de la exclusión social. La desprotección, desregulación y proliferación de desempleo, subempleo y precarización en las contrataciones, obliga a nuestros jóvenes a procesos de adaptación personal y social muy complejos, cuando no a una incapacitante y alienante situación de dependencia, que no solamente niega sus posibilidades de autorrealización, sino sus más elementales derechos de subsistencia.
2. **Nuevas formas de dominación, sumisión y violencia.** La ideología del «*homo consumens*» que promete la felicidad en forma de bienes materiales y los procesos de precarización y exclusión social han hecho que en determinados contextos se haya degradado de forma permanente la convivencia social. A base de economía sumergida, actividades ilegales o trabajo precario mal pagado, se ha ido progresivamente produciendo una quiebra social, educativa y cultural que se expresa en diversas manifestaciones de incivismo y de violencia callejera: robos, destrozos de mobiliario urbano, luchas entre pandillas, pequeñas mafias y un variado abanico de conflictos, son los síntomas de una sociedad que vive permanentemente en la precariedad y en las fronteras de la exclusión y que ha dimitido de soñar un futuro basado en la justicia, los derechos humanos y la dignidad humana.
3. **Crisis de las relaciones sociales de vinculación y responsabilidad.** La quiebra del modelo industrial que aseguraba una identidad y un empleo fijo para largos periodos de tiempo, así como las sombras y nuevos problemas creados por la revolución tecnológica, nos han llevado también a la pérdida de confianza y de cohesión social y a la aparición de nuevas formas de conflictividad y de fragmentación que derivan en inquietud, ansiedad, individualismo, inseguridad y diversas psicopatologías sociales. Al irse disolviendo los vínculos sociales y afectivos que hacían del empleo un factor que contribuía a la convivencia, dando un sentido de pertenencia a la comunidad, van desapareciendo también las interacciones y la interdependencia comunitaria. La cartografía psicosocial de nuestras instituciones escolares y educativas está dibujada y plagada de

convierte en el sentido de la vida, la búsqueda de esa satisfacción, en una nueva religión. La libertad para consumir se transforma en la esencia de la libertad humana...» (FROMM, E.; 1984: 31)

incomunicación personal y profesional, de ausencia de diálogo e interacción, de deseos de aislarse y refugiarse en la propia disciplina o en el aula, de falta de voluntad para encontrarse, reunirse y compartir inquietudes. Si el trabajo cooperativo y en equipo se desprecia y denigra en nombre de ridículos derechos burocráticos o de supuestas competencias otorgadas por titulaciones absolutamente caducas, no solamente está garantizado el triunfo del individualismo, sino que queda completamente abonado el terreno para la despersonalización.

4. **Nuevas formas de ocio enajenante y destructivo.** El aumento del tiempo de disposición personal o de ocio, bien como consecuencia de la disminución de la jornada laboral o como efecto de la obligada existencia de largos o intermitentes periodos de desempleo, o bien sencillamente como efecto la casi irresistible atracción que ejercen las nuevas formas de diversión y las infinitas posibilidades de entretenimiento que brindan las nuevas tecnologías de la comunicación y la industria de la conciencia, ha producido en nuestras sociedades una gran paradoja. Mientras que la mayoría de los jóvenes y los trabajadores de hace cuarenta años empleaban su tiempo libre en la organización y autoorganización social y en la creación de numerosas y creativas formas de cooperación vecinal, social, laboral, educativa, etc. lo cual exigía la presencia en la calle, la necesidad de reuniones y encuentros, la programación de actividades conjuntas, etc, hoy el tiempo de libre disposición está orientado a que los individuos no salgamos de nuestros hogares y nos recluyamos en los espacios privados para que desde ellos podamos acceder a mundos virtuales que satisfacen nuestra insaciable capacidad de consumo. Y esto sin entrar en las variadas formas de delincuencia, extorsión, acoso, violencia y explotación que se dan a través de las redes WWW.
5. **Dependencia juvenil.** La imposibilidad de acceder al mercado laboral de forma inmediata, una vez terminados los periodos de formación de nuestros jóvenes, ha traído como consecuencia el alargamiento del periodo adolescente y de convivencia de los hijos con sus familias, lo que a su vez ha producido un doble problema. Mientras que los beneficios económicos se concentran cada vez en menos manos, son las familias de los jóvenes las que soportan las consecuencias de un modelo que condena a la precariedad, al desempleo y a la desprotección a sus hijos y a las grandes mayorías del planeta. Al mismo tiempo se configura un tipo de joven incapacitado para liberarse como persona mediante la conquista de su autonomía, configurando así un modelo de infantilización y un tipo de personalidad dependiente, de escasa autoestima y proclive a eludir responsabilidades, una tipología de joven, a la cual también contribuyen las instituciones escolares (LUTTE, Gérard; 1991)
6. **Psicopatologías sociales: normosis.** Dependencia, infantilización, consumismo y modelos de éxito social promovidos por la industria de la conciencia, han provocado la aparición de nuevos problemas psicológicos o agudización de los ya existentes, como también nuevas patologías sociales: estrés, ansiedad, infantilismo, individualismo, depresiones, dependencias, drogadicciones, victimización, esquizotimias, desmoralización, etc. (BRUCKNER, P.; 1996, 2001 y 2003) (LIPOVETSKY, G.; 1986 y 2007). En mayor o en menor medida, los seres humanos de nuestro tiempo estamos afectados de «*normosis*», o la expresión de conductas personales y colectivas ampliamente aceptadas, que en su apariencia de normalidad, son en realidad expresión de neurosis y psicopatologías que limitan, empobrecen, y nos hacen seres infelices e incapaces de

construir un sentido liberador a sus vidas. La «*normosis*», en palabras de Pierre Weil puede ser definida como «...*el conjunto de normas, conceptos, valores, estereotipos, hábitos de pensar o de actuar, que son aprobados por consenso o por la mayoría de una determinada sociedad y que provocan sufrimiento, dolencia y muerte: algo patogénico y letal, ejecutado sin que sus autores y actores tengan conciencia de su naturaleza patológica.*» (WEIL, P.; LELOUP, J.Y.; CREMA, R.; 2003: 22). Sin embargo la «*normosis*», siguiendo a Jean-Yves Leloup es sobre todo un sufrimiento interno provocado por el miedo y el temor a llegar a ser nosotros mismos en cuanto que nos resulta mucho más protector, cómodo y seguro asumir los criterios y categorías generales que son aceptadas como normales por toda la sociedad. En palabras de Roberto Crema «*la normosis se caracteriza por la falta de inversión en el potencial psíquico, ético y noético, representando un estado de estancamiento de la evolución consciente propiamente humana*» (CREMA, R.; 2010).

7. **Indefensión social y vaciamiento político.** La actual crisis económica y financiera ha puesto de manifiesto una vez más el lamentable y profundo estado de indefensión social en el que se encuentran las grandes mayorías de trabajadores del planeta. Como consecuencia de un rapaz y asesino afán de ganancias, los mercados financieros, los grandes bancos y las grandes fortunas, han generado una situación catastrófica en la que elementales derechos ciudadanos conseguidos en más de un siglo de luchas sociales y sacrificios están desapareciendo. Las políticas económicas de los estados nacionales, especialmente en Europa, están dirigidas exclusivamente a reducir el déficit público haciendo recaer todo el esfuerzo sobre las clases populares y salvando escandalosamente los intereses de las clases dominantes. La política no sólo está dirigida e impuesta por los mercados, sino lo que es peor, está dirigida contra aquellos que son las víctimas de la crisis, mientras que los culpables continúan con el juego especulativo haciendo quebrar las economías nacionales de un día para otro e ignorando irresponsablemente las consecuencias sociales de desamparo, desprotección y desempleo que la salvaje desregulación y el modelo neoliberal han originado. Nunca antes, en la historia de Europa y en la historia de la humanidad, se había producido una quiebra de tan injustas proporciones en los derechos sociales de las clases populares, condenándolas así al desempleo y a la desprotección social. Educación, sanidad, vivienda, atención a poblaciones marginadas y desprotegidas, ya sean jóvenes que nunca acceden a un empleo más o menos estable y de calidad, o ancianos que ven mermadas sus pensiones al mismo tiempo que soportan el peso de las generaciones desempleadas, son sectores que disminuyen escandalosamente sus financiaciones, frente a los crecientes y desproporcionados beneficios de los bancos a costa de las inyecciones financieras de los gobiernos. Vivimos pues en una situación de escarnio y escándalo como consecuencia de la especulación financiera e inmobiliaria, así, mientras que a los causantes de esta situación no se les exigen ningún sacrificio, todo el peso de la crisis recae en las clases populares y trabajadoras.

Necesitamos pues de una educación concebida, entendida y desarrollada como responsabilidad social, que sea capaz de responder coherentemente a los retos y necesidades existenciales del tiempo que nos ha tocado vivir, desarrollando a la vez todas las dimensiones de la persona. Pero al mismo tiempo que esté dotada de fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, más acordes con nuestra condición humana, siendo capaz

de prevenir y afrontar los cada vez más inciertos, sorprendentes e irreversibles daños del modelo de civilización que hemos creado.

Una educación responsable socialmente es aquella que es capaz de crear las condiciones para que emerjan teorías más explicativas y comprensivas de la realidad, pero también dotada de recursos y tecnologías más eficaces y provechosas para satisfacer las necesidades, la armonía y el bienestar de todos los seres humanos sin excepción. Se trata de una educación comprometida con los seres humanos de su tiempo y dirigida sencillamente hacia el aprendizaje de la existencia en un doble sentido. Por un lado conseguir desarrollar actitudes de atención ante la situación en que me encuentro como sujeto individual y como sujeto social y por otro ser capaces de aprender de las experiencias concretas y cotidianas, aprender en suma a «*estar en el tiempo y ser capaces de memoria*» (CRESPI, F.; 1994).

DESARROLLO DE LA CONCIENCIA

«...Podemos entrever que la respuesta a nuestros innumerables males ya no esté al alcance de la política, y que nuestra esperanza deba cifrarse en la conciencia misma de las personas. ¿Pero cómo podemos concebir que pueda ser elevada, profundizada o ampliada la conciencia de las personas en forma masiva sino a través de la educación?...»

Carlos Naranjo

Dice Edgar Morin que una de las misiones fundamentales de la educación consiste en el conocimiento y el aprendizaje de la complejidad humana que se configura tanto a partir de las polaridades conductuales "sapiens-demens", "faber-ludens", "ethicus-estheticus", "yo-tú", "adulto-niño"; "hombre-mujer", como de los bucles "cerebro-mente-cultura", "razón-afecto-impulso" e "individuo-sociedad-especie" (MORIN,E.;1999:23-31). A partir de esta complejidad, toda educación dirigida al aprendizaje y a la enseñanza de la condición humana tendría necesariamente que basarse en el conocido aserto de Terencio de "Hombre soy y nada de lo humano me es ajeno". Todo lo humano nos afecta, nos implica y nos expresa como seres complejos, multidimensionales e irreductibles a cualquier representación. Toda educación de, con y para la condición humana no puede constreñirse y simplificarse en fórmulas, programas y normas, puesto que ni el ser humano, ni sus experiencias vitales, ni la propia realidad, pueden unidimensionalizarse o ser consideradas y abordadas desde una sola perspectiva o nivel.

Tal vez, la más trascendental y permanente de las propuestas para el aprendizaje y la enseñanza de la condición humana sea la que nos sugiere aquel viejo sufí que cuando hablando acerca de sí mismo decía: «De joven yo era un revolucionario y mi oración consistía en decir a Dios: "Señor dame fuerzas para cambiar el mundo"». «A medida que fui haciéndome adulto y caí en la cuenta de que me había pasado media vida sin haber logrado cambiar una sola alma, transformé mi oración y comencé a decir: "Señor dame la gracia de transformar a cuantos entran en contacto conmigo. Aunque sólo sea a mi familia y a mis amigos. Con eso me doy por satisfecho"». «Ahora que soy un viejo y tengo los días contados, he empezado a comprender lo estúpido que yo he sido. Mi única oración es la siguiente: "Señor, dame la gracia de cambiarme a mí mismo". Si yo hubiese orado de este modo desde el principio, no habría malgastado mi vida» (DE MELLO, A. 1982. 195)

A partir de esta tarea que nos sugiere el cuento sufí, la educación para la condición humana, así como todo aquello que podamos hacer para su aprendizaje y enseñanza, habrá que entenderla como un inacabable y permanente proceso de autoconocimiento y de autoinvestigación externa e interna. Un proceso en el que se conjugase al mismo tiempo nuestra condición de seres en el mundo que viajamos en la misma nave planetaria, así como nuestro carácter singular e individual en el que se condensan pensamientos, emociones, motivaciones, vivencias y experiencias de nuestro caminar.

El aprendizaje y la enseñanza de la condición humana podría entenderse así, como un amplio e interminable proceso de desarrollo de la conciencia, que es también un proceso de desaprendizaje de nuestra egomentalidad en el que estarían integradas todas las polaridades y bucles, abarcando, no sólo los aspectos lógicos, racionales y técnicos que las instituciones educativas formales han sobredimensionado como exclusivos, sino sobre todo aquellas dimensiones corporales, emocionales, afectivas, éticas, estéticas, espirituales y socio-políticas, que por lo general han sido siempre ignoradas y/o marginadas.

En palabras de Edgar Morin, este proceso de desarrollo de la conciencia, implica trabajar sobre: «...la conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad; la conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biósfera); reconocer nuestro lazo consustancial con la biósfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra; la conciencia cívica terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la Tierra y la conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento y que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, auto-criticarnos y comprendernos entre sí...» (MORIN, E.; 1999: 42).

Sin embargo, al decir conciencia, no nos estamos refiriendo exclusivamente a la constatación puramente sensitiva de la realidad, sino a algo más interno y profundo que va más allá de las percepciones sensoriales y las verificaciones empíricas, a algo que salta del terreno de lo puramente analítico, descriptivo y/o definitorio para llegar, mediante el silencio, la contemplación y la experiencia interior, a «*infinir*»⁸, accediendo a los espacios infinitos en donde se realizan las síntesis entre razón y emoción, saber y ser, conocimiento y sabiduría o ciencia y tradiciones espirituales (CREMA, R.; 2010). Visto así, el desarrollo de la conciencia como fuente de aprendizaje y enseñanza de la condición humana, se convierte esencialmente en el desarrollo de la sensibilidad humana que necesariamente tiene que ser al mismo tiempo cósmica, terrenal, ecológica, social, cívica, política, corporal, mental y espiritual, es decir, integradora del bucle individuo-naturaleza-sociedad.

Tratando de “*infinir*”, la educación para, por y en la condición humana no es más que un proceso interminable de desarrollo de la conciencia, que es al mismo tiempo un desarrollo permanente de la sensibilidad y la atención. Sensibilidad externa e interna que no es otra cosa que un aprendizaje y un ejercicio permanente de atención, que no sólo es emocional-sensible, sino también lógico-racional en cuanto que está dirigido a crear un espíritu crítico capaz de detectar insuficiencias, diagnosticar disfunciones, darse cuenta de los errores, pensamiento crítico en suma, que también ha estado siempre bastante ausente de nuestras instituciones escolares.

Enseñar y aprender la condición humana, ya sea como desarrollo de la conciencia, de la sensibilidad o de la atención, no es entonces un saber más de “*Los siete saberes de la*

8 El término «*infinir*» fue creado por Pierre Weil y lo entendemos como todo aquello que no tiene ni principio ni fin, remite a lo que siempre está abierto y por su propia naturaleza es sintético, integrando las diversas perspectivas y dimensiones de cualquier hecho humano, que siempre está en movimiento, en proceso de cambio, siendo susceptible de ser recreado, reconstruido, reaprendido. Por el contrario «*definir*» hace referencia al análisis, descripción, enumeración de elementos constitutivos, delimitación, acotación y/o cuantificación. Los fenómenos educativos son “*infinibles*”, es decir, no pueden ser reducidos o simplificados a disciplinas que los definen, ni cerrados a visiones unilaterales o unidimensionales, son por tanto de carácter transdisciplinar, interno, singulares e indelegables.

educación para el futuro” de Morin, sino el saber más “*infinitario*” de todos, en cuanto que sintetiza, integra y transdiscipliniza a todos los demás, incluyendo así a las cegueras del conocimiento, los principios del conocimiento pertinente, la comprensión, la incertidumbre, la identidad terrena, la ética del género humano y ese octavo saber que nos sitúa en nuestra dimensión histórica, temporal y mortal.

El aprendizaje de la condición humana, como autoconocimiento, conciencia y sensibilidad pueden expresarse también a partir de las cuatro funciones psíquicas de Jung; pensamiento, sentimiento, sensación e intuición. Para Roberto Crema, el diálogo entre el pensamiento (racionalismo) y la sensación (empirismo) dio origen a la ciencia contemporánea, de la misma forma que la alianza entre sensación y sentimiento produjo el arte; el pensamiento con la intuición la filosofía o el sentimiento con la intuición la mística de las tradiciones espirituales. Sin embargo lo más importante a destacar, es que los individuos únicamente desarrollan una o dos de estas funciones de Jung y por ende las instituciones escolares hacen lo mismo. Ante esto, de lo que se trata es de desarrollar una nueva función psíquica integradora y capaz de armonizar, compensar y desarrollar todas las funciones en un «*proceso de individuación*» que pueda conducirnos al conocimiento de nuestra más auténtica condición mediante un viaje desde lo puramente egocéntrico y heterónomo a lo mundicéntrico y autónomo que constituye la esencia de nuestro ser (CREMA, R.; 2010a).

¿Qué significa entonces «*aprender y enseñar la condición humana*»? ¿Cómo podríamos entenderla de una forma más precisa? ¿Cómo concretarla en objetivos de intervención educativa siempre abiertos a la recreación y reconstrucción? ¿Por dónde empezar a trabajar educativamente? ¿Cuáles serían los mínimos desde los que partir? Podríamos establecer unos contenidos estratégicos permanente válidos para esta tarea?

De entrada tendíamos que dejar bien patente que «*aprender y enseñar la condición humana*», además de una finalidad educativa de carácter ontológico⁹ constituye igualmente un proceso permanente de construcción-reconstrucción, creación-recreación de nuestra propia humanidad y en el que se tejen y entretajan (se combinan complejamente) diferentes procesos como son entre otros: el conocimiento de sí mismo; la construcción de la propia identidad personal; el conocimiento y el control de las emociones propias y ajenas; el desarrollo de la atención y la sensibilidad; la adquisición y asunción de valores que fundamenten y justifiquen la conducta; los procesos de toma de decisiones; el mantenimiento de la motivación, así como la capacidad de sostener el esfuerzo y de tolerar frustraciones; el control de los propios impulsos; la construcción del autoconcepto y el desarrollo de una autoestima equilibrada; el desarrollo de la capacidad de amar, a sí mismo y al otro y/o de reconocer a cada ser humano en particular como un legítimo otro; el descubrimiento de

9 Al decir finalidad educativa de carácter ontológico, partimos de la constatación de que todo fenómeno educativo está cargado de humanidad en todos los sentidos ya que el hecho humano, constituye la esencia de la educación, el ser y el sentido de la misma. Expresado de un modo más formal significa que todo proceso educativo no es más que la combinación compleja de todo un conjunto de actividades cuyo origen se encuentra en un modelo de ser humano que existe, que es, que está siendo, que aspira a trans-formar y a trans-formarse mediante la acción educativa (antropología), lo cual requiere del concurso de una serie de fines y valores que consideramos como buenos para ese ser humano (teleología y axiología), que mediante la intervención o la actividad reglada o no reglada, sistemática o espontánea, sujeta a criterios y procedimientos o como experiencia vital personal o de otros seres humanos (metodología) y en un contexto material y social determinado (economía, sociología, política) produce en ambos, el educador, el educando y en el propio contexto, una serie de cambios y transformaciones que se expresan en forma de aprendizaje, mejora, o de desarrollo de capacidades que esos seres humanos poseen.

nuestro mundo interno y de nuestras conexiones con la naturaleza y la sociedad para la construcción de armonía y coherencia; los procesos de autoayuda y de generación de estados de bienestar psicológico; el aprendizaje de la felicidad y la conquista de la madurez personal y desde luego los procesos de desarrollo de nuestra conciencia dirigidos a estimular, promover y hacer crecer nuestra inteligencia espiritual.

La enseñanza y el aprendizaje de la condición humana constituye la función y la finalidad más general y estratégica de los sistemas educativos en el sentido de que aspira al desarrollo de la conciencia, la sensibilidad, la atención, así como al ejercicio de la capacidad de amar y de comprometerse. Su aspiración más genuina consiste en proporcionar una visión más amplia, compleja y transdisciplinar de los hechos educativos, ahondando y posibilitando la intervención en aquellos elementos antropológicos, psicobiológicos, corporales, emocionales, espirituales, sociales y políticos, etc, que por lo general han sido ignorados por todas las instituciones escolares de la modernidad. Esta aspiración, se funda en una visión estratégica del fenómeno educativo, mediante la cual pueden percibirse, constatarse y concretarse todo un conjunto de contenidos transversales que pueden “*infinirse*” como «*temas radicales y perennes*» (HERRAN, A.; 2009) que forman parte de nuestra humana condición y por tanto son susceptibles de integrar y vincular a todas las disciplinas, así como de articular el currículum formal y de generar ambientes de aprendizaje humanamente estimulantes.

De lo que se trata es de ir más allá de las necesidades puramente economicistas, mercantilistas, profesionalizadoras, utilitaristas, reproductoras, credencialistas, ideologistas, reglamentistas y/o coyunturales de todas las instituciones escolares y/o académicas del mundo, para situarnos en el plano de aquellas necesidades esenciales, de aquellos problemas que siempre han constituido el núcleo principal de la existencia y la vida de los seres humanos. De aquí la necesidad de precisar un conjunto abierto de núcleos temáticos estratégicos radicales y perennes, que vayan a las raíces de nuestra condición antropobiopsicosocial, núcleos que podrían ser los que a continuación brevemente describimos.

AUTOCONOCIMIENTO

«...Sólo el autoconocimiento puede traer tranquilidad y felicidad al hombre, porque el autoconocimiento es el principio de la inteligencia y de la integración. La inteligencia no es un simple ajuste superficial; no es el cultivo de la mente, ni la adquisición de conocimientos. La inteligencia es la capacidad para entender los procesos de la vida; es percepción de los verdaderos valores...»

Jiddu Krishnamurti

Conocerse a sí mismo significa básicamente ser capaz de utilizar nuestras capacidades de observación, exploración e introspección con el fin de identificar nuestras características personales, obteniendo así información sobre nosotros mismos para autodescribirnos. Sin embargo, esto no es algo tan simple como tomar una fotografía o realizar un test. De este modo, bastaría con aplicar la pruebas más adecuadas, para obtener así un retrato aproximado de lo que nuestra mente señala o expresa como rasgos de personalidad en un momento concreto de nuestras vidas. Y es que las pruebas diagnósticas, aunque son sin duda una herramienta muy útil para ayudarnos eficazmente a conocernos, a lo sumo, de lo que nos informan, es de “como somos” o “como nos vemos”, dejando al descubierto y sin respuesta al “qué somos”, “quiénes somos”, “qué podemos esperar” y otras muchas preguntas en relación al complejo y eterno misterio del conocimiento de los seres humanos y su condición.

El autoconocimiento, no es pues un problema exclusivamente de pensamientos y descubrimiento de rasgos acerca de nosotros mismos, sino algo mucho más dinámico y complejo. Sobre todo porque los seres humanos no somos, sino que estamos siendo permanentemente y actuamos de continuo de forma interactiva, reconstructiva y auto-eco-organizadora con los contextos a los que estamos acoplados. Y son en estos procesos interactivos y reconstructivos, en los que intervienen nuestras emociones, dando lugar a esa original forma de manifestarnos en cada situación, que va poco a poco haciendo posible no sólo las regularidades que configuran nuestro original modo de ser, sino también nuestras tendencias a actuar de una determinada manera.

Las emociones juegan por tanto un papel transcendental, en cuanto que éstas son las encargadas dotar de energía a nuestra conducta, que al estar integrada en un contexto con el que interactuamos permanentemente crean y modulan tanto nuestro estado o ambiente interior, así como el ambiente o estado exterior en el sentido de que generan y/o estimulan climas psicosociales favorecedores o entorpecedores de comunicación y aprendizajes, lo cual sin duda, tiene una importancia educativa y pedagógica de primer orden.

Son nuestros pensamientos y emociones de forma integrada, nuestros «*sentipensamientos*» (MORAES, M.C. y TORRE, S.; 2004) los que configuran y dan color a la percepción que tenemos de nosotros mismos, sin olvidar que en el conocimiento de nosotros mismos también juegan un papel muy importante nuestras expectativas, así como la percepción y valoración que los demás hacen de nosotros.

Conocerse a sí mismo significa entonces, ser capaz de identificar nuestros propios sentimientos, emociones, deseos, motivos, razones, intereses y valores, comprendiendo las relaciones, vinculaciones, bifurcaciones y contradicciones que se producen entre pensamientos, sentimientos, palabras y acciones, es decir, conocer el modo en que los impulsos y emociones influyen sobre nuestra propia conducta y los objetivos que nos marcamos.

El autoconocimiento es sin duda un proceso interminable en el que de alguna manera se trata de constatar la existencia, la presencia y el funcionamiento de los tres cerebros de McLean, en cuanto que pensar, sentir y querer, se corresponden respectivamente con las funciones del neocórtex (hemisferio derecho y hemisferio izquierdo), del sistema límbico y del paleoencéfalo o cerebro reptiliano, funciones que no son independientes. Por tanto conocerse a sí mismo podría ser considerado como un proceso de «*triunificación de la mente*» (NARANJO, C.; 2009: 77) que va más allá de lo puramente descriptivo o analítico, situándose así en territorios sumamente complejos dado el dinamismo de las relaciones y vinculaciones que establecemos a través de las puertas perceptivas de nuestros sentidos y de nuestros movimientos de ajuste y acoplamiento estructural con el medio.

En todo caso y aunque no pueda reducirse todo a cogniciones y emociones, conocerse a sí mismo implica ser capaz de integrar y respetar el yo pasado relacionándolo con el presente y proyectándolo hacia el futuro, siendo bien conscientes de que la vida únicamente la podemos vivir en el ahora, lo cual supone también ser capaz de tomar decisiones anticipando las consecuencias de las mismas. Se trata pues de una especie de proceso liberador de aquellos condicionamientos que limitan, esclavizan y entorpecen el desarrollo pleno de todas nuestras potencialidades, lo que evidentemente posee un trascendental valor educativo, un proceso que no es exclusivamente mental, sino también corporal y ambiental. Corporal, porque mente y cuerpo forman una unidad inseparable y ambiental porque los seres humanos somos básicamente relaciones y vinculaciones, dimensiones que no pueden ser ignoradas a la hora de establecer y o formalizar cualquier actividad educativa dirigida a desarrollar el autoconocimiento.

Es obvio, que las personas que no son capaces de autoconocimiento son fácilmente arrastradas y dominadas, no sólo por las reacciones que provocan en su interior las interacciones y relaciones que establecen con su medio social y natural, sino también por sus impulsos primarios, o por aquellas emociones destructivas que como el odio, la ira o el resentimiento, cargan de energía negativa no sólo todo nuestro mundo interior sino todo el clima psicosocial de los ambientes en los que actuamos. Por tanto, el desconocimiento de nuestra condición humana y en particular de nosotros mismos, se constituye en un insalvable impedimento para la emergencia, entre otras, de cualidades humanas esenciales como podrían ser, la paz, la alegría, la felicidad y el amor, cualidades sin cuya presencia resulta imposible el afrontamiento eficaz y sostenible de nuestras dificultades, problemas y conflictos.

La experiencia de aquellas personas que han iniciado y se han mantenido durante largos periodos de tiempo en el camino del autoconocimiento, nos dice que, a medida que tomamos conciencia de nuestras emociones y sentimientos, el conocimiento de nosotros mismos gana en profundidad y altura, de modo que nuestra conciencia inicia una especie de expansión que va espontáneamente abriendo nuevas puertas para el conocimiento de nuestro ser y nuevas posibilidades para la superación de nuestro egocentrismo. De aquí la importancia de aprender a contemplar y a reconocer no solamente nuestros sentimientos de alegría, sino también

aquellos que están en la base o en el origen en donde se generan los sufrimientos innecesarios. Contemplar, reconocer e investigar el propio sufrimiento, hace que el entendimiento, la comprensión y el amor, surjan dentro de nosotros, facilitando nuestra propia cura interior.

El autoconocimiento es sin duda un camino terapéutico que nos ayuda no sólo a resolver nuestros conflictos, sino a vivir más armónica y plenamente el presente facilitándonos un camino de sosiego, serenidad y autorrealización. Conocerse a sí mismo es en realidad un proceso de cura y de saneamiento permanente, cura que se realiza cuando somos capaces de descubrir nuestros condicionamientos y liberarnos de ellos, porque aunque los deseos son sin duda una importante fuente de motivaciones que proporcionan energía y sentido a nuestra conducta, en realidad también nos conducen a una cadena interminable de insatisfacciones que nos generan sufrimiento en todas sus formas.

No albergamos dudas, de que el autoconocimiento es el camino para la sabiduría, pues sin él estamos sujetos a permanecer en las sombras, en el sufrimiento, en la soledad interior, en la ira, en el miedo, en la ignorancia, en los apegos y en los condicionamientos. Visto como camino de sabiduría, el autoconocimiento es una de las tareas humanas más difíciles e interminables que cualquier ser humano puede emprender. Es algo así como aquel viejo cuento oriental en el que tres formas humanas caminaban juntas en el interior de un solo hombre: uno el que creía ser, otro el que le gustaría ser y otro el que los demás creían que era, ocultando así el que real y auténticamente caminaba. Por ello es de fundamental importancia distinguir y no confundir el autoconocimiento con el autoanálisis, la autoobservación, el autocontrol, el autoconcepto, la autoidentidad o la autoestima (HERRÁN, A.; 1994: 400-404), ya que estos aspectos, aunque son parte integrante del autoconocimiento, son más bien medios y/o elementos formales que no necesariamente conducen al descubrimiento de lo esencial. De ahí que el autoconocimiento tenga un carácter sustancialmente trascendente y orientado al desarrollo espiritual y/o a la autoliberación interior (DE MELLO, A.; 1988).

Intentando precisarlo un poco más, el autoconocimiento es un proceso de autoinvestigación personal en todas las dimensiones de nuestra existencia que se manifiestan en relación a nuestras interacciones con los demás y con la naturaleza de la que formamos parte, y por tanto es un proceso que es al mismo tiempo ecológico, social y personal, que aunque exige el despliegue de todas nuestras capacidades e inteligencias, está más centrado en la «*inteligencia intrapersonal*»¹⁰ (GARDNER, H.; 2001) que incluye tanto la «*inteligencia emocional*» (GOLEMAN, D.; 1999), como la «*inteligencia espiritual*» (ZOHAR, D. y MARSHAL, I.; 2001).

¹⁰ «...La *inteligencia intrapersonal* supone la capacidad de comprenderse a uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo, que incluya los propios deseos, miedos y capacidades y de emplear esta información con eficacia en la propia vida...» (GARDNER, H.; 2001: 53)

SENSIBILIDAD Y EMOCIONES

«...La noción de que existe un pensamiento puro, es decir, una racionalidad ajena a los sentimientos, no es más que una ficción, una ilusión basada en nuestra falta de atención hacia los estados de ánimo sutiles que nos acompañan a lo largo de toda la jornada. El pensamiento y el sentimiento se hallan inextricablemente unidos y, en consecuencia, albergamos sentimientos sobre todo lo que hacemos, pensamos imaginamos o recordamos...»

Daniel Goleman

¿Qué significado y qué sentido tiene la educación de la sensibilidad y de las emociones? ¿Cómo podemos incrementar cuantitativa y cualitativamente nuestra sensibilidad? ¿Cómo aumentar y mejorar el conocimiento y la comprensión de nuestras emociones y sentimientos? ¿Qué podemos y debemos hacer desde la educación?

Educar la sensibilidad es imposible si no prefiguramos en los medios, recursos y métodos pedagógicos el fin anunciado; si no existe una coherencia básica y estratégica entre lo que expresamos con nuestra conducta real y cotidiana y lo que declaramos como deseable en nuestros fines y objetivos, coherencia que es muy a menudo olvidada e ignorada por las lógicas escolares rutinarias, burocráticas y mercantiles. Aprender a ser sensibles resulta imposible también, si no somos capaces de distinguir, de discriminar, de darnos cuenta antes, durante y después de nuestras acciones, de cuáles son realmente las razones, motivaciones, intereses y valores que nos guían. Y esto lleva implícito al menos dos procesos que se complementan entre sí. Se trata de una educación con y para el corazón que envuelve lo emotivo y el sentir humano, pero también de una educación para la contemplación, el agradecimiento y la reflexión, que incluye lo ético, lo estético y lo más íntimo y más profundo de cada persona.

De una parte resulta indispensable la estimulación, animación y desarrollo de la conciencia corporal y de la corporeidad en toda su plenitud y dimensiones de la acción, desde la percepción sensible en sus dimensiones más fisiológicas, en el sentido de adquirir la capacidad de escuchar, de darse cuenta, de prestar atención a lo que nos dicen nuestros ojos, oídos y todos nuestros órganos corporales. Pero también sabiendo interpretar que esos mensajes se producen en un proceso continuo de sentir, percibir, conocer, emocionarse, hacer, expresarse, comunicarse, moverse, observar, evaluar, desear para volver nuevamente a sentir en un ciclo espiral e interminable.

Educar la sensibilidad implica entonces una doble dimensión de incremento de nuestra nitidez, precisión y calidad perceptiva en el continuo de nuestro hacer, así como relacionarnos con nuestra madre naturaleza que nos acoge y nos nutre. La educación de la sensibilidad posee un carácter sensorial y ecológico que al mismo tiempo es sentimental porque genera en nosotros procesos emocionales que llenan de contenido valorativo, vital y artístico nuestra conciencia proporcionándonos así nuevas formas de percepción, disfrute, compromiso y

responsabilidad que alimentan el continuo y eterno proceso de despliegue de las dimensiones de nuestra acción humana.

Pero al mismo tiempo, la educación de la sensibilidad, al hacerse sentimental a partir del incremento de la cantidad y calidad de nuestras observaciones y de nuestros procesos de atención a nuestro propio cuerpo y a nuestra propia mente, se va abriendo a los valores a partir tanto del gozo estético, como del sentir compasivo. Educar en la sensibilidad se convierte entonces en una especie de proceso de autorrealización poética y poiética en el que al mismo tiempo que producimos nuevos lenguajes más expresivos, sentimentales e integradores, somos capaces de generar vida, compromiso, solidaridad a partir de los sentimientos de bondad, compasión y generosidad que nos produce todo aquello que niega y obstaculiza la vida.

En este doble proceso de desarrollo corporal-sensible de atención-acción y de desarrollo artístico-sentimental de gozo y compasión, en el que se tejen y entrecruzan todo lo que resulta de la autorrealización individual y/o la transformación personal y de la autorrealización colectiva y/o el compromiso sociopolítico que defiende, mantiene y preserva la vida, se encuentran también procesos que aglutinan, catalizan y dan sentido a todo el conjunto. Procesos que son de naturaleza espiritual, concibiendo lo espiritual como aquello que nos permite sentirnos parte de un Todo que nos sobrepasa, nos trasciende y está más allá de las cosas, las energías y las producciones histórico-sociales y culturales, pero que al mismo tiempo nos hace sentir un deseo y una pasión infatigable de vida, acción y expresión que reconociendo nuestra fragilidad y nuestra naturaleza errática nos impulsa a agradecer, admirar, contemplar y situar los compromisos éticos por encima de los intereses personales o colectivos (BOFF, 2006: 23).

La sensibilidad, cuando está referida a las relaciones personales, también puede ser entendida como un proceso de autorregulación entre dos variables: atención y respuesta. Mediante la primera percibimos lo que caracteriza a otra persona en las palabras, gestos o conducta que muestra, así como también en las consecuencias que tienen nuestras acciones sobre ella. Y mediante la respuesta manifestamos la reacción, proporcionada o desproporcionada, meditada o espontánea a lo que la otra persona nos ofrece, respuesta que siempre es una combinación de pensamientos, emociones, palabras y acciones. En consecuencia, el aprendizaje de la sensibilidad con los demás, exige también de un aprendizaje emocional, tanto en el sentido de identificar la emoción que nos embarga, como de regular la reacción y nuestra respuesta, lo que dicho en palabras de A. Berzin implica que «...*Los métodos para el desarrollo de una sensibilidad equilibrada se enfocan en dos aspectos principales. El primero es volverse más atento. El segundo es el responder de manera más sana y constructiva con emociones, sentimientos, palabras y acciones más apropiadas...*» (BREZIN, A.; 1998).

Enseñar y aprender la condición humana, exige desarrollar nuestra sensibilidad en su más amplio sentido, sentido que únicamente podremos encontrarlo si partimos del corazón, si somos capaces de conocer y reconocer nuestros propios sentimientos y emociones, pero también los de nuestros semejantes y de qué manera influimos e influyen en nuestra conducta y en la construcción y reconstrucción de nuestra vida. Y esto, indudablemente supone implicarnos en un proceso permanente de desarrollo y maduración emocional, de educación emocional en suma, de forma que nos permita ir consiguiendo entre otros, los siguientes objetivos:

- ★ Reconocer e identificar emociones y sentimientos en nosotros mismos y en los demás. Tomar conciencia, darse cuenta en cada instante de lo que sentimos y de cómo estos sentimientos influyen en nuestro pensamiento y en nuestra conducta, percibiendo que en toda acción y en el desarrollo de cualquier capacidad existe una o varias emociones subyacentes.
- ★ Controlar, dirigir, manejar y conducir nuestras propias emociones sabiendo diferenciar impulsos de necesidades, deseos de apegos, acciones de reacciones, de forma que nuestros pensamientos puedan ser más ecuánimes, sosegados, clarividentes y objetivos, en el sentido de que nos sirvan para fundamentar y expresar un comportamiento más ajustado a los hechos y más responsable con las necesidades de los demás.
- ★ Dotarse de procedimientos, recursos psíquicos y habilidades para generar pensamientos positivos, energéticos y productivos capaces de hacer frente y manejar las emociones negativas, fuente permanente de desasosiego, malestar psíquico, culpabilidad y baja autoestima.
- ★ Ser capaz de buscar fuentes de motivación; de producir nuestros propios fines, objetivos y proyectos; de imaginar y crear nuevas posibilidades y recursos de bienestar psíquico y desarrollo personal; de encontrar nuestro propio maestro interior que pacientemente observa, escucha, tranquiliza, anima y nos ayuda a enfrentarnos a cualquier situación por dificultosa que esta sea.
- ★ Saber identificar las emociones y sentimientos que caracterizan y colorean nuestras acciones intentando ver la relación con los valores deseados por lo que optamos y de qué forma estos entran en contradicción con los valores practicados. Saber analizar nuestras vivencias y como éstas podemos convertirlas en experiencias gratificantes de aprendizaje. Saber aprender de nuestros errores, contradicciones, desajustes e incoherencias, afrontando las consecuencias de nuestras acciones sin sentimientos negativos paralizantes.
- ★ Tener una adecuada percepción y valoración de nosotros mismos: autoconcepto y autoestima en armonía y equilibrio. Darse cuenta tomando plena conciencia de nuestro derecho inalienable a ser respetados y reconocidos en nuestra esencial dignidad, así como del deber de respetar y reconocer a todo ser humano como un legítimo igual a mí. Descubrir y aprovechar cualquier posibilidad para mostrarnos en nuestra singularidad, para ser nosotros mismos, afirmarnos en la acción y perdiendo el miedo a los que los otros dirán. Desarrollar nuestra capacidad de ser coherentes, armónicos y congruentes mediante el ejercicio de la sinceridad, la lealtad, la transparencia, la honestidad y en la perspectiva de ser cada vez más auténticos, más nosotros mismos.
- ★ Aprender a integrar en cada acontecimiento posible de gozo y placer, la unidad de sentido, de lo sensible y del espíritu para que podamos disfrutar de momentos de alegría, felicidad y bienestar, condición que puede ser constatada en el placer de oír una música que tanto nos agrada o de estar junto y por entero con la persona amada.

*«...Hoy, antes del alba, trepé hasta la colina, y contemplé el cielo lleno de estrellas. Y le he dicho a mi espíritu: “Cuando dispongamos de esos orbes, y disfrutemos del placer y del conocimiento de todas las cosas que en ellos existen, ¿Reposaremos y seremos felices?”
Y mi espíritu ha respondido: “No. Sólo alcanzaremos esa cúspide para transponerla y continuar más allá”...»*

Walt Whitman

Para conocernos mejor y gobernar nuestros impulsos, no basta con una educación emocional, es necesario ir más allá. Es necesario que peregrinemos hacia aquellos lugares fronterizos y limítrofes entre los espacios cognitivos, racionales, emocionales y sentimentales, pero también hacia aquellos espacios en los que el saber de vida se transforma en acción y en experiencia a partir de vivencias de sentido, así como de expresiones y percepciones estéticas. Necesitamos en suma acercarnos a los paradójicos territorios desterritorializados del espíritu y que se nos aparecen imaginariamente como un inmenso océano en el que navegan todos los seres existentes, y esto únicamente puede proporcionarlo una educación espiritual.

La educación espiritual no consiste en adicionar o completar los programas escolares con conocimientos esotéricos o religiosos, sino más bien todo lo contrario, se trata sencillamente de animar y estimular en todas las personas su sensibilidad, su capacidad de admiración y reverencia por todo lo creado y por todo lo vivo, fomentando en ellos al mismo tiempo el desarrollo de una conciencia ética planetaria. Se trata de alguna manera de propiciar un despertar a la sensibilidad y a la contemplación de y por la naturaleza; de fomentar la bondad, la generosidad y la compasión por los demás, por uno mismo y por todos los seres vivientes; de hacernos responsables socialmente explorando nuevos caminos a través de la creatividad, el arte, la poesía, la literatura, porque en definitiva la espiritualidad se materializa a través del arte, la creación, la vida y el amor.

Al contrario de lo que generalmente se cree, el desarrollo de la inteligencia espiritual no consiste en la práctica de una religión determinada, ya que no se trata de imponer o de ofrecer un conjunto de reglas y creencias que proceden de revelaciones o de jerarquías eclesiásticas. La inteligencia espiritual se concibe más bien como una capacidad innata que todos los seres humanos poseemos y que no está asociada a conocimientos e informaciones que procedan de la cultura escolar, sino que por el contrario es algo que se activa y desarrolla en todos los momentos de nuestra vida cotidiana en la medida en que ponemos en juego el despliegue de capacidades como las siguientes:

1. Buscar y encontrar significados usándolos en la solución de nuestros problemas. Ser capaces de autororientarnos, encontrar los principios que guíen y tutelen nuestra conducta desde nuestro propio interior. Llegar a ser aprendices y maestros de nosotros mismos.

2. Transformar nuestra conciencia, nuestras fijaciones y programaciones. Ser capaces de desaprender o de descubrir y eliminar aquellas rutinas mentales que han quedado fijadas a nuestra estructura emocional y nos hacen sufrir. Investigar y descubrir capas más profundas de nosotros mismos, encontrando un soporte de sentido para la creación de nuestro propio maestro interior.
3. Reconocer los valores y cualidades positivas existentes en los demás, en la sociedad, en la naturaleza, pero también en nosotros, siendo capaces de encontrar nuevas cualidades y valores. Desarrollar un sentido de esperanza activa y de fe en que todo puede mejorarse dado que todo está en movimiento y en un proceso de permanente cambio.
4. Tomar conciencia de uno mismo, siendo capaz de analizar la propia conducta, los pensamientos y sentimientos, estableciendo conexiones entre ellos y reconociendo su procedencia.
5. Ser capaces de afrontar, trascender el dolor y el sufrimiento, utilizándolos como medios de aprendizaje y de crecimiento personal. Desarrollar una conformidad interna que no es resignación sino humildad, que no es derrota ni desesperanza sino aceptación de nuestras limitaciones y de nuestra provisionalidad.
6. Ser capaz investigar y descubrir nuestra sombra, o aquellas zonas profundas de nuestra mente que actúan condicionando y obstaculizando nuestro desarrollo, o simplemente oscureciendo nuestro despertar, nuestra claridad perceptiva y de aceptación de lo que es.
7. Aceptar, comprender y asumir con entera confianza y naturalidad la muerte como fenómeno inexorable que transforma nuestra existencia material devolviéndonos al origen...
8. Buscar y trabajar conscientemente por conseguir la serenidad y la paz interior, a través de la introspección, el diálogo interno, la meditación, la relajación, la contemplación, el recogimiento o cualquier procedimiento o estrategia que vaya al profundo ser interno de cada uno.
9. Desarrollar el pensamiento divergente y la independencia de campo, siendo capaces de proponer alternativas creativas e intuitivas a situaciones y problemas de la vida cotidiana. Ir más allá de lo establecido, rutinario descubriendo nuevas dimensiones de la realidad, haciéndonos nuevas preguntas y explorando nuevos territorios y posibilidades de desarrollo humano.
10. Pensar, sentir y actuar de forma coherente evitando conscientemente hacer daño a los demás y a nosotros mismos. Tener un especial sentido de respeto por la Naturaleza, la vida, nuestros semejantes y nosotros mismos.
11. Ser capaces de alegría existencial, de alegría que sale del interior y que no es fruto del consumo ni de la satisfacción de los deseos, sino de la tranquilidad de conciencia que ofrece el aceptar las cosas tal y como son.
12. Desarrollar un sentido de conformidad que no es conformismo ante las situaciones injustas, sino todo lo contrario: rebeldía y esperanza activa de que la sociedad debe ser liberada de las injusticias y las desigualdades, al mismo tiempo que nos liberamos interiormente y crecemos espiritualmente.

13. Dar y recibir afectos, ofrecer y aceptar ternura, practicar la compasión como virtud de compartir sentimientos, percepciones, momentos y cosas materiales.

La educación espiritual no podemos confundirla con la educación religiosa aunque obviamente tiene evidentes conexiones. La educación espiritual no puede configurarse nunca como un proyecto educativo basado en la imposición, el autoritarismo, el dogmatismo, la tradición, la exclusión o la aceptación de verdades de fe, sino que por el contrario habrá de fundarse en una «*espiritualidad transreligiosa*» ya que la verdad, como nos recuerda Krishnamurti, es un país sin caminos, caminos que cada ser humano de forma única y original puede recorrer y organizar de forma enteramente personal. La educación espiritual en suma exige reconocer las grandes aportaciones a la Psicología y a la Pedagogía de los grandes maestros y educadores de la humanidad como Lao Tsé, Buda, Jesucristo, Teresa de Jesús, Juliana de Norwich, Teresa de Calcuta, Francisco de Asís, Rumi, Ibn-El-Arabí, Rabindranath Tagore, Ghandi; Martin Luther King; Helder Camara, Monseñor Romero y otras muchas mujeres y hombres que nos han ayudado y enseñado a emprender nuestro propio camino de paz, esperanza y amor. (WEIL, P.; LELOUP, J.Y.; CREMA, R.; 2003: 191-202).

«...El amor es la capacidad de vivir el presente. De vivir con atención y respeto cada momento del presente. Ésta es una misión, una tarea, un trabajo, que no está solamente reservado a los sabios y a los profetas. Es el ejercicio de nuestra vida cotidiana...»

Jean-Yves Leloup

Dice Humberto Maturana que aprender es lo mismo que convivir, en cuanto que todo aprendizaje es *«la transformación que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir el mundo que surge con el otro»* y si al mismo tiempo *«...el amor es el fundamento de lo social...»* (MATURANA, H.; 1996: 244 y 238) es obvio que todo aprendizaje humano, toda acción educativa es siempre, como nos enseña también Paulo Freire¹¹, una acción ontológicamente constituida y fundada a partir de y en el amor.

Si el aprendizaje es pues fruto de la convivencia y es ésta la que produce las transformaciones gracias al amor, podemos entonces establecer que aprender y enseñar la condición humana es en realidad lo mismo que aprender y enseñar a amar. Y es que el amor es realmente el fenómeno más genuinamente humano en cuanto nos inscribe y nos impulsa a un proceso permanentemente inacabado de humanización (CUSSIANOVICH, A.; 2007: 59). Un proceso que es también un misterioso, inabarcable y complejo conjunto de acciones en las que nuestra conciencia se despliega y expande desde lo puramente desde impulsivo y egocéntrico hasta lo más planetario y universal. Es por el amor y en el amor como nos hacemos humanos, por ello la educación como fenómeno humano, es tanto más auténtica en la medida en que está más fundada ontológica, epistemológica y metodológicamente en el amor como vivencia y experiencia central de todas las dimensiones y facetas de nuestra existencia.

¿Son nuestras instituciones educativas y sociales estimuladoras y propiciadoras de ese fenómeno emocional y misterioso que funda lo humano y que conocemos como amor? ¿Qué debemos y podemos hacer para que este componente sustancial y transversal de la condición humana pueda ser aprendido y enseñado en todo tipo de instituciones sociales, educativas formales e informales? ¿Hacia dónde dirigir nuestros primeros pasos con el fin de hacer de la educación un permanente proceso de aprendizaje del amor? ¿Qué necesitaríamos desaprender? ¿Qué lastre deberíamos soltar?

Como dice Maturana, el amor es la emoción que constituye lo social en cuanto que es el que permite crear espacios de reconocimiento y aceptación mutua, por ello el aprendizaje de

¹¹ *«...La educación es un acto de amor, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora; bajo pena de ser una farsa...»* (FREIRE, P.; 1976: 93) *«...No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En ésta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico...»* (FREIRE, P.; 1975: 106)

la convivencia es sin duda también un aprendizaje del amor. Pero al mismo tiempo, el conocimiento no es algo que adquirimos mediante la acumulación y el consumo de información, sino que es más bien una emergencia de procesos interactivos y reconstructivos de carácter social en los que el amor es a la vez el medio y el mensaje, o si se prefiere el humus o alimento que nutre y mantiene siempre abiertas y acogedoras las puertas de acceso a los espacios de construcción del conocimiento. E incluso más, porque en el fondo, toda pedagogía del amor «...se inscribe en la ruptura epistemológica que se opera frente a la razón, la racionalidad, el conocimiento y la ciencia entendida como desprovista de componentes del orden de la subjetividad y de la incertidumbre...»(CUSSIANOVICH, A.; 2007: 93).

Siguiendo con Maturana, el amor es sobre todo un fenómeno biológico propio de las relaciones y de la convivencia que en los mamíferos nace a partir de la relación entre madre e hijo en la que se produce una aceptación y un cuidado incondicional. Por ello toda distorsión, insuficiencia o degeneración de esta emoción central de la convivencia que es el amor, está en la base no sólo de cualquier enfermedad, sino también en las dificultades y obstáculos para un auténtico aprendizaje. En consecuencia, para comprender y desarrollar los procesos educativos, de construcción de conocimiento y de enseñanza-aprendizaje, es necesario partir del amor, como un fenómeno biológico y/o como una necesidad vital.

Desde una perspectiva más psicológica que biológica, es igualmente un hecho verificable, que lo más profundo no es ni la inteligencia ni la voluntad, ya que la estructura última del ser humano es el afecto, su capacidad de emocionarse, de sentir. Lo más profundo es el “*pathos*” y no el “*logos*” y es en el “*pathos*”, en nuestra capacidad de sentir, donde encuentra su raíz el amor, donde surge la energía que nos mueve a la acción. De aquí se deduce igualmente, que el amor no es sólo la vía para aprender a conocer y aprender a ser, sino que es también la fuente para aprender a comprometerse, a responsabilizarse y a vivir coherentemente con los valores que hemos elegido y asumido: es el amor, son los afectos, los que constituyen el motor principal de la ética. (BOFF, L.; 2002 y 2008).

No se trata pues de enseñar valores, ni de transmitirlos, ni mucho menos de publicitarlos como si fuesen la nueva moda de consumo educativo mercantil, sino sencillamente de vivirlos como fundamento sustancial y nutridor de nuestra propia vida. Y esto supone también, integración, síntesis y ecología de los saberes «...Educar no solamente para el desarrollo de las inteligencias y del pensamiento, sino sobre todo para la evolución de la conciencia y del espíritu sin reprimir o negar la experiencia de comunión, la experiencia del corazón, la experiencia del espíritu y la experiencia de lo sagrado, reprimidos durante siglos en nombre de algo que en el mundo moderno llamamos ciencia...» (MORAES, M.C.; 2003: 71)

A partir de estos presupuestos, además de la fundamentación epistemológica, sociológica y pedagógica del curriculum, habría que ir pensando y concretando una nueva fundamentación epistemopática que ponga en valor la transcendencia educativa de las relaciones y vínculos afectivos y la centralidad del amor como fenómeno biológico y psicológico que funda lo social y hace emerger el conocimiento y el aprendizaje. Necesitamos pues integrar el Logos (razón), con el Pathos (sentimiento) y con el Eros (Amor) como dimensiones integrantes de nuestra misteriosa complejidad antropobiocósmica, para que a partir de nuestra mirada compleja podamos realmente, no sólo comprender, sino también aprender y enseñar nuestra más auténtica condición.

La conducta humana se ve demasiado a menudo atrapada en reacciones automáticas condicionadas, lineales, dualistas e impulsivas, ignorando que en nuestro interior habitan enormes posibilidades de acción, intervención y transformación. Por ello necesitamos desaprender, desidentificarnos, deconstruirnos, liberarnos de nuestros condicionamientos y apegos, de nuestras añadiduras y programaciones, un camino de autoconocimiento que nos llevará de una forma natural y espontánea al amor, porque como dice Anthony de Mello, el amor no es sólo una actitud o una disposición a la bondad y a la generosidad, no es sólo una emoción, sino también una nueva forma de ver las cosas, las personas y las relaciones: «...el más excelso acto de amor que puedes realizar no es un acto de servicio, sino un acto de contemplación, de visión (...) porque la familiaridad produce rutina, ceguera y aburrimiento. No puedes amar lo que no eres capaz de ver de un modo nuevo. No puedes amar lo que no eres capaz de estar constantemente descubriendo...» (DE MELLO, A.; 1991: 46). No es posible pues, conocer, aprender, enseñar y educarnos sin la intervención del amor como una singular forma de curiosidad y de enfoque.

Educar para, con y en el amor, no puede formalizarse ni constituirse entonces como una disciplina curricular, ni tampoco como una dimensión transversal siquiera, sino más bien como la esencia misma de la educación que incluye autoconocimiento, desarrollo de las inteligencias y transformación de la realidad con el fin de restaurar y equilibrar la necesaria armonía con nosotros mismos y con nuestro medio natural y social. Y con esto no queremos decir que el pensamiento analítico, riguroso, científico y con pretensiones de objetividad no continúe siendo indispensable, sino que simplemente es del todo insuficiente y radicalmente incompleto. Religar los saberes, armonizar las inteligencias, mezclar aprendizajes prosaicos y utilitarios con aprendizajes poéticos y trascendentes, sintetizar y armonizar ciencia y conciencia, integrar lo sagrado y lo profano, situando siempre al amor como la raíz y el fundamento de la más perenne de las sabidurías, son procesos que se constituyen en tareas fundamentales e indispensables para el aprendizaje de la condición humana.

Necesitamos una nueva mirada, una nueva forma de ver, comprender y relacionar los hechos humanos que vaya más allá de lo puramente epistemológico entendido como construcción lógica o exclusivamente cognitiva, sobre todo porque en la raíz de todo conocimiento se encuentran las emociones y ni la educación, ni el curriculum, ni la didáctica pueden olvidarse de ello. Nos hace falta una mirada epistemopática, es decir, una mirada basada en los afectos, en los sentimientos, en el cariño, en el amor, ya que es a través de los sentimientos y especialmente de la calidez afectiva, de la aceptación incondicional, del cuidado, acogimiento, ternura, comprensión, empatía y sensibilidad como únicamente podemos acceder al conocimiento vivo que procede de la experiencia y nos lleva al descubrimiento e integración de diferentes niveles de realidad.

Esta nueva mirada amorosa del fenómeno educativo y del aprendizaje de la condición humana, más que algo enteramente nuevo, es en realidad una acción consciente de rescate y recreación, sobre todo porque los sentimientos, las emociones, el cuidado, la ternura y el amor incondicional forman parte integrante y constitutiva de los saberes más transversales y tradicionales de la cultura femenina y matrízica, una cultura por cierto, siempre opuesta a la agresión, la competitividad, la violencia, las jerarquías y la guerra y siempre abierta a la escucha, al diálogo, al servicio, al cuidado y a la vida.

Como dice Carlos Naranjo, para sanar nuestra civilización y en nuestro caso para enseñar y aprender la condición humana, necesariamente tenemos que luchar contra toda forma de

patriarcado, una lucha que no es violenta sino pacífica y amorosa, que no es dictada exclusivamente por la necesaria superación de las condiciones manifiestas de desigualdad y marginación en las que viven la mayor parte de las mujeres del mundo, sino por las esencias mismas de la vida y de la condición humana. Recuperar, restaurar, valorar y realizar nuestro lado femenino, nuestro lado sensible, afectivo y cuidadoso se sitúa así en una de las tareas más trascendentales de la educación de nuestro tiempo, tarea que nos permitirá no sólo disminuir nuestro sufrimiento, sino también desarrollarnos humanamente de un modo más pleno y satisfactorio.

Retomando aquí las bellas y sabias palabras de Erich Fromm en su clásica obra *«El arte de amar»*, el aprendizaje del amor es en realidad un proceso total y permanente que caracteriza, atraviesa y da sentido a la existencia humana, un proceso que no se desarrolla como algo puramente espontáneo e instintivo, sino que necesita de aprendizaje, de esfuerzo, de ejercitación y de evaluación permanente en todos los ámbitos y situaciones de nuestra vida. De ahí que el amor, es en realidad un arte, es decir, una tarea en la que se condensan valores, sensaciones, expresiones, transcendencias y emociones en las que bondad, belleza y verdad se concretan en acciones, relaciones, vivencias, experiencias, expresiones y creaciones. Una experiencia en suma, plenamente transdisciplinar, porque integra diferentes niveles realidad, produce emergencias creadoras y productoras de vida que están más allá de lógicas duales y sobre todo, están más allá de lo puramente físico ya que nuestros sentidos no son más que puertas abiertas a nuestra capacidad de procesamiento, de integración y de construcción de conocimiento.

De aquí se deduce, siguiendo a Fromm, que si bien el aprendizaje de cualquier arte requiere de disciplina, concentración, paciencia, motivación suprema y realización de actividades directas e indirectas para su ejercicio (FROMM, E.; 1969: 80-82), el complejo aprendizaje del arte de amar, no solamente exigirá de las mismas cualidades y principios, sino que además requiere de otras tareas y capacidades más genuinas. Aprender a amar exige pues sensibilidad, generosidad, fe racional, coraje y valentía para asumir riesgos y sobre todo una actitud activa y productiva orientada a crear vida y a hacer emerger aquello que se resiste a ser negado, vaciado o eliminado por actitudes y conductas necrófilas propiciadoras de muerte y destrucción.

Obviamente, aprender a amar no es algo que pueda hacerse mediante la lectura de libros o la realización de cursos o seminarios, porque el amor y la condición humana es algo que se aprende y se enseña en la atmósfera que se crea en el fluir de las relaciones, impregnando, coloreando y alimentando nuestros recursos y potenciales de actividad y afectando así a la totalidad de todo nuestro ser y de nuestra vida cotidiana. Esta es la razón también del hecho, que profesoras y profesores, por muy eruditos y cualificados que sean en sus disciplinas, si no expresan, irradian y ofrecen amor no podrán jamás enseñar nada, ya que en el fondo, todo profesor siempre y únicamente enseña lo que es, enseñamos lo que somos y explicamos, o informamos solamente de aquello que creemos que sabemos en forma de ideas o conceptos¹².

¹² Sobre este importantísimo punto y la transcendencia de prefigurar en nuestra conducta, el modelo anunciado en el discurso, vale la pena traer aquí las sabias palabras de Erich Fromm: *«...Las ideas no influyen profundamente en el hombre cuando sólo se las enseña como ideas y pensamientos. Por lo común, cuando se las presenta de tal manera, hacen cambiar a otras ideas; nuevos pensamientos toman el lugar de los antiguos; nuevas palabras toman el lugar de las antiguas. Pero todo lo que ocurre es un cambio en los conceptos y las*

Nos resulta especialmente complejo y difícil poder concretar orientaciones, principios, dimensiones y ámbitos que nos ayuden a analizar con una cierta precisión educativa y pedagógica el aprendizaje del amor, algo por cierto, de lo que es imposible aprender a partir de libros o programas formativos y/o curriculares. Y es que el amor es un fenómeno indefinible para que el no sirven las ópticas lineales y duales; es algo en lo que la unidad sujeto-objeto es absolutamente manifiesta porque siempre estamos inmersos, necesitados y afectados en él. No obstante, hay algunas dimensiones que pueden y deben ejercitarse y vivirse en todas nuestras instituciones educativas formales e informales, privadas o públicas, y decimos ejercitar y vivir, porque en estos asuntos vale mucho más un movimiento en la acción y en la práctica real que la más solemne y bienintencionada de las declaraciones y discursos. Enseñar y aprender a amar supone pues:

1. Aprender a concentrarse; a mirar y a contemplar; a cultivar, mantener y sostener la atención; a “darse cuenta” de lo que sucede, se siente y se vive en el presente, en el ahora. Aprender a vivir el presente es lo mismo que aprender a mirar y a vivir de un modo nuevo cada momento de nuestra vida, es descubrir que todo cambia, que todo fluye, que todo es impermanente y de que siempre existen posibilidades de transformación (esperanza). Cualquier actividad o medio que nos ayude a darnos cuenta, a tomar plena conciencia de lo que pensamos, sentimos, decimos y hacemos, siendo capaz de descubrir sus correspondencias e incongruencias, será siempre fundamental para entender y comprender nuestra humana condición. En un mundo y una sociedad en la que todo es rapidez, eficacia, simultaneidad, rentabilidad, aprender a con-centrarse significa ser capaz de encontrar y mantener el centro de gravedad de nuestra existencia, significa también aprender a serenarse y a calmarse, descubriendo aquellas cualidades esenciales que hacen posible la vida como proceso interdependiente de triangulación entre el individuo, la naturaleza y la sociedad.
2. Aprender a esforzarse, a mantener y a sostener la energía movilizadora de nuestras acciones. Aprender a automotivarnos y a realizar acciones de forma disciplinada y constante sabiendo mediatizar nuestros deseos y tolerar nuestras frustraciones. Comprender que el trabajo, el gasto de energía y su mantenimiento, la disciplina, la constancia, el aprendizaje de la renuncia y el sacrificio son aspectos esenciales para el aprendizaje del amor y la condición humana.
3. Aprender a ser responsables, no sólo en el sentido de cumplir deberes elementales de ciudadanía o de cualquier otra índole, no sólo en la dimensión de la ética convencional de la Regla de Oro que categóricamente nos obliga a no hacer o causar a los demás aquello que no deseamos para nosotros, sino sobre todo en el sentido positivo de responder, de dar respuesta a las necesidades de nuestros semejantes y de todo aquello que contribuye a la generación y al mantenimiento de la vida. Respuesta que va más allá

palabras. ¿Por qué debería ser de otra manera? Es extremadamente difícil que un hombre sea movido por ideas, y que capte una verdad. Para lograrlo, necesita superar resistencias de inercia profundamente arraigadas, vencer el miedo al error o a apartarse del rebaño. El mero familiarizarse con otras ideas no es suficiente, aunque éstas sean correctas y sólidas en sí mismas. Pero las ideas producen en verdad un efecto sobre el hombre si son vividas por quien las enseña, si son personificadas por el maestro, si aparecen encamadas. Si un hombre expresa la idea de humildad y es humilde, quienes lo oyen comprenderán qué es la humildad. No sólo comprenderán, sino que creerán que ese hombre está hablando acerca de una realidad, y no meramente pronunciando palabras. Lo mismo vale respecto de todas las ideas que un hombre, un filósofo o un instructor religioso traten de transmitir...» (FROMM, E.; 1984: 23).

de una ética puramente distributiva o igualitaria, ampliándose así a una ética de la vida, que es al mismo tiempo ecológica-planetaria y por ello necesariamente solidaria e incondicional.

4. Aprender a cuidar, ya que como nos dice Fromm «*el amor es la preocupación activa por la vida y el crecimiento de lo que amamos*» (FROMM, E.; 1969: 22) y precisamente la condición humana emerge y se desarrolla gracias al cuidado amoroso de nuestras madres y de todas las madres, siempre maestras de cuidado y de amor incondicional. Aprender a cuidar es también un aprendizaje estratégico y de largo alcance que posee un profundo carácter transdisciplinar, en cuanto que afecta a todas las esferas y dimensiones de la vida, porque para la vida no nos es suficiente con la ética de la justicia y de la igualdad, sino también la ética del cuidado, de la comprensión y de la compasión. Dicho en palabras de Leonardo Boff, aprender a cuidar exige todo un conjunto de aprendizajes simultáneos e interdependientes, como son: «...1) *El cuidado de nuestro único planeta.* 2) *El cuidado del propio nicho ecológico.* 3) *El cuidado de una sociedad sostenible.* 4) *El cuidado del otro: ánimo y ánima.* 5) *El cuidado de los pobres, oprimidos y excluidos.* 6) *El cuidado de nuestro cuerpo, en la salud y en la enfermedad.* 7) *El cuidado de la curación integral del ser humano.* 8) *El cuidado de nuestra alma, de los ángeles y los demonios interiores.* 9) *El cuidado de nuestro espíritu, de los grandes sueños y de Dios.* 10) *El cuidado de nuestra gran travesía, la muerte...*» (BOFF, L.; 2002: 107-128).

«...Mientras creamos que todos los males residen en el exterior, nuestra nave (como la del capitán Ahab de Moby-Dick) se verá amenazada por la fatalidad. Cuando, por el contrario, nos percatemos de que la capacidad de hacer el mal también mora en nuestro interior, podremos hacer las paces con nuestra sombra y nuestro barco podrá, por fin, navegar a salvo de las adversidades...»

Andrew Bard Schmookler

La enseñanza y el aprendizaje de la condición humana, sería sin duda radicalmente incompleta si no incluyésemos en este proceso el estudio y la asunción de aquellos aspectos y rasgos de nuestra personalidad que se nos presentan ocultos o enmascarados y que en términos psicológicos, es lo que generalmente conocemos como «sombra». Reconocer la totalidad de nuestro ser en el sentido de incluir nuestra condición sapiens-demens, bondadosa-maligna, racional-irracional, consciente-inconsciente, etc, es sin duda el primer paso para comprender desde la razón y la humildad que somos seres complejos, contradictorios, erráticos y que este reconocimiento es precisamente el que nos abre la puerta para nuestro desarrollo a través de la educación. Un desarrollo que no puede consistir exclusivamente en el ejercicio de aquellas capacidades que consideramos positivas, sino también en el reconocimiento, atención, vigilancia y control de aquellos aspectos y rasgos destructivos y/o negativos, que aunque emergen y se manifiestan por lo general de forma impulsiva e inexplicable en nuestra conducta, en realidad, permanecen escondidos en zonas inconscientes que deben ser integradas y asumidas como realidades innegables de nuestra condición humana.

Rabia, ira, celos, resentimiento, envidia, mentiras, lujuria, pereza, vanidad, soberbia, ambición, gula y todo un amplio catálogo de emociones negativas, tendencias destructivas, suicidas y asesinas forman parte de nuestra condición humana y constituyen lo que conocemos como sombra personal. Sin embargo, como nos señala la psicóloga junguiana Liliane Frey-Rohn nuestra sombra no necesariamente se compone de rasgos negativos, apegos emocionales y síntomas neuróticos, como inicialmente creía Jung, sino que también posee aspectos positivos, talentos y aptitudes que no hemos podido ni sabido reconocer y desarrollar. Y es que la sombra al estar vinculada y anclada a las zonas más profundas de nuestro ser, está también conectada a todo aquello que nos trasciende, a nuestras capacidades creativas ignoradas, así como a todo lo que nos hace humanos. (ZWEIG, C. y ABRAMS, J.; 2008).

Para la psicoanalista Molly Tuby la sombra puede reconocerse en diferentes manifestaciones como en los sentimientos exagerados respecto a los demás; en las respuestas

negativas que nos sirven de espejo; en los impulsos o reacciones involuntarias e inadvertidas; en las situaciones en las que nos sentimos humillados; en aquellos enfados o reacciones emocionales desproporcionadas debido al disgusto que nos causan los errores de los demás o también por aquellas acciones u omisiones que producen el mismo efecto perturbador en nuestras relaciones. La sombra se expresa pues en nuestras relaciones con nuestros semejantes, aunque también en nuestros actos fallidos, olvidos, sueños, así como también en nuestras capacidades imaginativas, creativas e incluso humorísticas, porque el humor puede constituir una forma de expresar aquello que hemos reprimido conscientemente.

Enseñar y aprender la condición humana exige pues a nuestro juicio, un trabajo con la sombra en el sentido de desenmascarar aquellos aspectos destructivos que entorpecen y dificultan nuestro desarrollo, pero también de desvelar aquellas capacidades y potencialidades que no hemos podido actualizar y desarrollar. Y este trabajo exige como mínimo las siguientes procesos permanentes de aprendizaje:

1. Autoconocimiento que reconoce, identifica y asume nuestros errores, desaciertos, reacciones, impulsos, emociones negativas, contradicciones, así como también que explora dimensiones y aspectos que nos pasan desapercibidos y pueden constituir una fuente de autorrealización.
2. Especial atención a aquellas emociones negativas y/o destructivas lo cual exige un trabajo permanente de atención, de escucha externa y de escucha interna ya que nuestras emociones proceden de nuestro interior y no son propiamente conductas observables, sino estados internos que pueden o no actualizarse.
3. Aprender a generar, producir, mantener y desarrollar estados de calma, serenidad y sosiego, ya que éstos son los que crean el clima, el ambiente y el caldo de cultivo necesario, tanto para el reconocimiento de nuestras emociones negativas, como para el aprendizaje del camino de su transformación en positivas, ya que de lo contrario nuestras capacidades cognitivas y racionales se verán considerablemente mermadas, condicionadas y alteradas.
4. Reconocer aquellos mecanismos de defensa que habitual e inadvertidamente utilizamos para justificar y esconder nuestros errores, contradicciones y acciones poco éticas. Aprender a identificar nuestras represiones, fijaciones, obsesiones, negaciones, identificaciones, proyecciones y en general todas las falacias de racionalización, ya que este aprendizaje, no sólo producirá un mayor desarrollo de nuestra conciencia, sino que también nos abrirá las puertas a la identificación de las cegueras del conocimiento y a los principios del conocimiento pertinente.
5. Liberarnos de la culpa, integrar el yo pasado y perder el miedo tanto a nuestros estados internos de malestar, como a aquellas informaciones y acontecimientos que manifestados en la conducta de los demás producen en nosotros estados de insatisfacción y dependencia. Aprender a desapegarnos, a desidentificarnos y a desaprender aquellos hábitos que nos convierten en autómatas, dependientes y demandantes continuos de atención y aplauso de los demás no irán poco a poco conduciendo a vivir la libertad como un estado permanente de nuestra conciencia que nos permite, como diría Anthony de Mello «*disfrutar con todo y con nada*»
6. Mejorar nuestras relaciones construyendo vínculos sanos de convivencia en los que podamos comunicarnos y dialogar reconociendo al otro como un igual que puede

realmente abrírnos las puertas de un conocimiento más preciso y detallado de nosotros mismos, de forma que nos permita percibirnos de una forma más clara y objetiva.

7. Reconocer aquellas acciones y conductas, o acontecimientos que protagonizamos o en los que participamos y que de una forma consciente o inconsciente, directa o indirecta, por acción o por omisión, colorean, impregnan y climatizan las relaciones y los ambientes psicosociales de una determinada forma, obstaculizando o en su caso contribuyendo, a estimular capacidades, emociones positivas, motivaciones, dinámicas de trabajo y cooperación y en general valores de convivencia y solidaridad.
8. Hacer uso de nuestra imaginación, así como de nuestras capacidades creativas y artísticas con el fin de expresar y comprender la condición humana y especialmente nuestra sombra mediante cualquier forma de arte, ya sea literatura, pintura, música o cualquier otro ya sea de carácter sagrado o laico, popular o académico, individual o colectivo. Analizar e interpretar sueños, conocer y comprender mitos, acercarnos a las construcciones arquetípicas de nuestras sociedades, son también tareas para el aprendizaje y la enseñanza de la condición humana.

Dice Jung que cualquier forma de adicción es mala y que debemos de dejar de pensar en el bien y el mal como términos absolutamente antagónicos ya que ambos forman parte de la totalidad de la condición humana, de aquí que no podemos seguir creyendo en la veracidad e infalibilidad de nuestros conocimientos y juicios. Por ello, asumir que nuestro conocimiento tiene cegueras, o que nuestra naturaleza es neurótica es el primer paso para comprender nuestra compleja condición. Necesitamos por tanto, tomar conciencia, darnos cuenta de que podemos elegir desde la totalidad de nuestro interior y no buscando normas externas para conducirnos.

Y esta sabiduría de la libertad, este aprender a tomar decisiones autónomas que sustenta y mantiene todo nuestro edificio ético desde la integración de todas las dimensiones y vectores de nuestra humana condición “sapiens-demens”, hay que construirla a partir y con un nuevo tipo de educación, de un nuevo paradigma educativo que sea capaz de acabar con viejas generalizaciones abriendo nuevos espacios a los silenciados secretos de la experiencia personal. Para ello debemos evitar que nuestro profesorado esté compuesto por «...individuos que ni viven ni vivirán jamás de acuerdo con los ideales que proclaman, que enseñan todo tipo de creencias y conductas idealistas sabiendo de antemano que nadie va a cumplirlas y, lo que es todavía más grave, y sin que nadie cuestione siquiera la validez de este tipo de enseñanza...» Por esta razón «...para obtener una respuesta al problema del mal en la actualidad es absolutamente necesario el autoconocimiento, es decir, el mayor conocimiento posible de la totalidad del individuo. Debemos saber claramente cuál es nuestra capacidad para hacer el bien y cuántas vilezas podemos llegar a cometer...» (JUNG, C.; 2008: 113).

FELICIDAD Y CONTINGENCIAS

«...Cuando estoy en la transición de este mundo al otro, sé que el cielo o el infierno están determinados por la forma como vivimos la vida en el presente. La única finalidad de la vida es crecer. La lección última es aprender a amar y a ser amados incondicionalmente. En la Tierra hay millones de personas que se están muriendo de hambre; hay millones de personas que no tienen un techo para cobijarse; hay millones de enfermos de sida; hay millones de personas que sufren maltratos y abusos; hay millones que padecen discapacidades. Cada día hay una persona más que clama pidiendo comprensión y compasión. Escuche esas llamadas, ógalas como si fueran una hermosa música. Le aseguro que las mayores satisfacciones en la vida provienen de abrir el corazón a las personas necesitadas. La mayor felicidad consiste en ayudar a los demás...»

Elisabeth Kübler-Ross

Tomar conciencia de nuestra contingencia y finitud, de nuestro desamparo y soledad frente a la muerte, el dolor, la enfermedad y/o el sufrimiento, tal vez constituya uno de los aprendizajes humanos más dificultoso y complejo. Dificultoso porque se trata de algo que de una u otra forma tratamos evitar directa o indirectamente, mas también porque es algo que se nos escapa en la huida y nos resulta escasamente aprehensible aunque nos esforcemos para ello en regular su presencia en el antes, el durante o el después.

Decir que es necesario encontrar sentido a la muerte o al dolor puede resultar relativamente sencillo para aquellos que gozan de buena salud corporal y de un acomodado bienestar material. Al mismo tiempo, adormecer nuestra conciencia con promesas de vida eterna ante la inexorabilidad de que habitamos en un “valle de lágrimas” no deja de ser un extraordinario “opio del pueblo” que sigue obstaculizando el desarrollo de los potenciales de liberación de todos los seres humanos sin excepción. Y si aceptamos que debemos vivir al día en una frenética búsqueda de placeres y satisfacciones, sigue siendo también una ignorante salida que no contempla el hecho vital de que todo cambia, que todo es provisional e incierto y que en cualquier momento, lo que un instante antes nos parecía agradable, un instante después puede convertirse en displacentero y doloroso.

Una de las respuestas y/o salidas que los seres humanos hemos buscado siempre para afrontar la incertidumbre, el dolor o el displacer que nos producen esos tres fenómenos inevitables de nuestra existencia que son la enfermedad, la vejez y la muerte, ha venido siendo en nuestra cultura, la construcción personal y social de ese estado deseable de bienestar al que hemos llamado “felicidad”.

Ese generalizado proyecto personal de ser feliz o de “estar bien”, ya sea entendido como consecución de bienestar material o como adquisición de esa pseudosabiduría de cursos de

autoayuda de fin de semana¹³, o como inasequible y agotadora consecución de placer y evitación del dolor, o incluso como esperanza vicaria o en ese paraíso celestial que prometen todas las religiones y que nos aleja de los problemas terrenales, no es más que otra de las pruebas de la complejidad de nuestra condición humana, que es al mismo tiempo racional y estúpida. Y esto ya nos lo advirtió Einstein, cuando nos decía que hay solamente dos cosas infinitas en el mundo, el universo y la estupidez, de las cuales la primera no era segura, pero la segunda sí.

Ser feliz en el sentido expresado anteriormente, no es por tanto, la forma más adecuada y comprensiva de enfocar el problema del dolor, la enfermedad o la muerte, entre otras razones porque en este planeta enfermo y con esta sociedad en la que un 20% se come más del 80% de la riqueza del mismo, el proyecto de ser feliz, como nos indica Pascal Bruckner, plantea varias incongruencias.

Por una parte el deseo de ser feliz se plantea como un proyecto extraordinariamente ambicioso y amplio, al mismo tiempo que indeterminado y ambiguo. En realidad nadie sabe con precisión lo que significa ser feliz, al mismo tiempo que su consecución es siempre relativa, individual e incompleta ya que las contingencias y limitaciones forman parte de nuestra humana condición.

Paralelamente la felicidad, si la entendemos como gozo, placer y satisfacción de deseos, necesariamente conducirá al aburrimiento, a la saciedad e incluso al hastío, en el sentido de que una vez satisfecho el deseo y obtenido el estado placentero que nos proporciona la sensación de felicidad, de nuevo nuestra mente se verá catapultada a nuevos deseos. Nuevas ambiciones y fuentes de placer se nos presentarán como necesarias, todo con el fin de volver a restaurar ese estado singularmente orgiástico y eufórico que nos proporciona la sensación de felicidad. De este modo, la felicidad siempre se moverá entre el aburrimiento y el hastío por un lado y la insatisfacción y el deseo por el otro, lo cual obviamente genera un permanente estado de desasosiego y ansiedad que se suma a los ya de por sí provocados por una sociedad altamente competitiva, individualista y estresante.

En tercer lugar, la felicidad tal y como acostumbramos a entenderla en la sociedad de hiperconsumo en la que vivimos, huye del dolor y del sufrimiento de una forma neurótica y patológica, haciendo manifiestamente incompatible cualquier actitud de tolerancia con las frustraciones o con las pérdidas. Pero paradójicamente al entregarse al hedonismo, al consumo incesante y a la búsqueda compulsiva de bienestar físico y psíquico, nos produce curiosamente todo lo contrario: ansiedad, inquietud, insatisfacción y malestar permanentes. De este modo de tanto perseguir el placer o de tanto huir de lo contingente, de las dificultades, del dolor, del sufrimiento o de la muerte podemos convertirnos en hiponcondríacos para todos los aspectos de nuestra vida.

¹³ La industria de la conciencia y el mercado de la felicidad no conocen límites. La soledad y el vacío existencial de los seres humanos de la postmodernidad exigen cada vez de mayores dosis de sucedáneos para conseguir a corto plazo y sin esfuerzo, saciar la ansiedad y la incapacidad para soportar contingencias, contrariedades y frustraciones. Vivimos en la época de reificación del “Yo estoy bien, tú estás bien” como si con ello pudiésemos cambiar realmente las condiciones existenciales objetivas que niegan la vida. Vivimos en esa especie de “mundo feliz” de Huxley en el que con cantidades variables y diferentes de “soma” vamos trampeando y sorteando las dificultades que nos aquejan. Todo se reduce a eliminar la sintomatología del malestar, sin abordar de frente y por derecho las causas del mismo.

Finalmente, la felicidad es imposible de conseguir si no se aceptan las contingencias, si no asumimos el dolor y la muerte como componentes de la vida, si no aceptamos nuestra finitud. Y esto no significa obediencia y conformidad a aquellas condiciones y circunstancias que producen o causan muerte y dolor, sino todo lo contrario: desobediencia y rebelión consciente ante toda o aquello que nos mata, nos deshumaniza o nos obstaculiza la vida, tanto la nuestra, como la de nuestros semejantes; de aquí que resulte humana y éticamente incompatible una felicidad individual plena, sabiendo que nuestros semejantes están injusta o naturalmente imposibilitados para serlo.

Como muy acertadamente nos señala Pascal Bruckner, la felicidad es en realidad «...una ideología que lleva a evaluarlo todo desde el punto de vista del placer y del desagrado, este requerimiento a la euforia que sume en la vergüenza o en el malestar a quienes no lo suscriben. Se trata de un doble postulado: por una parte sacarle el mejor partido a la vida; por otra afligirse y castigarse si no se consigue. Supone una perversión de la idea más bella que existe: la posibilidad concedida a cada cual de ser dueño de su destino y de mejorar su existencia...» (BRUCKNER, P.; 2001: 18). Por tanto el problema de felicidad como respuesta a la muerte, al dolor o cualquier otra contingencia inevitable, no puede ser una contrapartida plenamente desable, porque si en los esfuerzos por huir, escapar o esconder el dolor buscando incansablemente la felicidad, negamos nuestras posibilidades de libertad, transformación, creatividad, autorrealización y aprendizaje, difícilmente podremos conseguir una respuesta personal satisfactoria, bien fundada y duradera.

¿Qué hacer entonces? ¿Qué posibilidades tenemos de aprender y enseñar la condición humana a partir de la comprensión y aceptación de aquello que nos resulta inevitable como la vejez, la enfermedad y la muerte? ¿Debemos aprender a morir y a comprender la inevitabilidad del dolor, la enfermedad, la vejez y en general de todo lo contingente? ¿Por dónde empezar?

El primer paso de todos es sin duda comprender, darnos cuenta y sentir en nosotros mismos, que todos los seres humanos sin excepción, como nos enseña Jean-Yves Leloup, nos desarrollamos y evolucionamos a través del deseo y del miedo. De este modo si nuestros miedos no son superados y nuestros deseos no son comprendidos y desbloqueados, estaremos abocados a padecer neurosis y psicopatologías. (LELOUP, J.I.; 2001: 34).

Volvemos por tanto a la necesidad de autoconocimiento, en este caso dirigido a identificar nuestros miedos y deseos básicos¹⁴, pero sabiendo que el hecho de estar o sentirse feliz, no es una respuesta a nuestros miedos, sobre todo porque el hecho de sentirse bien adaptado y conforme en una sociedad enferma, no es necesariamente un signo de salud bienestar, sino más bien un síntoma de «*normosis*». (LELOUP, J.I.; 2001: 40).

Aprender a manejar el dolor, aprender a hacer frente al sufrimiento, aprender a conducirnos ante las contingencias, ante la enfermedad, ante la vejez o ante la muerte, no son

¹⁴ Jean-Ives Leloup sugiere que en todo nuestro ciclo vital, desde el nacimiento hasta la muerte («*el país sin deseo y sin miedo*»), nuestro desarrollo personal se actualiza y concreta a partir de la conciencia y la superación de lo que denomina como «*Escalera del deseo y del miedo*» compuesta por nueve escalones: «1) deseo de vivir/miedo a morir; 2) deseo de la madre/miedo a la separación; 3) deseo del propio cuerpo/miedo a la descomposición; 4) deseo de unión con el sexo opuesto/miedo a la castración; 5) deseo de corresponder a la imagen de los padres/miedo a no corresponder a esa imagen; 6) deseo de tener una imagen social/miedo a ser rechazado por la sociedad; 7) deseo de autonomía/miedo a perder la autonomía; 8) deseo de Self/miedo a perder el Ego y 9) deseo de Unidad con Dios/miedo a perder la representación de Dios» (LELOUP, J.I.; 2001: 41).

pues aprendizajes que puedan abordarse de un modo frontal y directo, sino de una forma compleja e indirecta en la que necesariamente tenemos que aprender a identificar aquellas conductas que bajo su apariencia de normalidad, en realidad no son más que respuestas condicionadas e inducidas por una sociedad enferma. Y en esta búsqueda de nuestros condicionamientos, apegos y también de nuestras sombras nos encontraremos con nuestros miedos, miedos que tendremos que superar, no con represión, sino con contemplación, comprensión y conciencia, camino que naturalmente nos conduce a la acción y a la transformación.

Superar nuestros miedos y desbloquear nuestros deseos de forma que seamos capaces de desapegarnos y desprogramarnos afirmando y desarrollando nuestras posibilidades desde la contemplación del misterio de la vida, es entonces un camino para aprender a morir, camino que en realidad es el mismo que para aprender a vivir. Un camino ciertamente complejo, multidimensional, misterioso y experiencial, al que nos resulta extremadamente difícil de acceder si no somos capaces de construir un sentido de la vida, un sentido a lo que cotidianamente e incluso en cada instante pensamos, sentimos, decimos y hacemos.

Aprender a manejar las contingencias, no es pues posible desde la búsqueda de felicidad, sino desde la construcción de sentido, algo que nadie puede hacer por nosotros y que nada externo a nosotros puede proporcionarnos. Aprender a integrar el dolor, el sufrimiento, la enfermedad o la muerte, es tal vez el mayor y más sublime de los aprendizajes, sobre todo porque en ese aprendizaje nos enfrentamos a la soledad y al desamparo en el que nada ni nadie puede sustituirnos y esto lo saben muy bien aquellas personas que han pasado por experiencias cercanas a la muerte o han tenido que sufrir largos periodos de dolor y enfermedad.

Como nos dice Victor Frankl, «...*Lo que de verdad necesitamos es un cambio radical en nuestra actitud hacia la vida. Tenemos que aprender por nosotros mismos y después, enseñar a los desesperados que en realidad no importa que no esperemos nada de la vida, sino si la vida espera algo de nosotros. Tenemos que dejar de hacernos preguntas sobre el significado de la vida y, en vez de ello, pensar en nosotros como en seres a quienes la vida les inquiriera continua e incesantemente. Nuestra contestación tiene que estar hecha no de palabras ni tampoco de meditación, sino de una conducta y una actuación rectas. En última instancia, 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, V.; 1979: 81).

Es por tanto a través de la acción y paradójicamente por medio de aquellas acciones más triviales y sencillas, como podemos encontrar ese camino que se hace al andar y que sin darnos cuenta o sin ser muy conscientes de ello, no abre a sincronías, sorpresas, emergencias, posibilidades que poco a poco, por sí mismas, van dibujando un mapa biográfico que en el transcurrir del tiempo lo vemos cargado de sentido.

El sentido de la muerte y de todo lo contingente forma pues parte integrante del sentido de la vida y todo lo permanente, sin embargo para ello necesitamos al menos comprender que los seres humanos somos seres creadores de símbolos, somos seres de lenguaje, creadores de mundos y de narrativas que tienen la virtualidad de transformar nuestra ubicación y nuestra orientación. Somos seres en suma creadores de mapas que nos sitúan en el territorio, pero siempre con el riesgo de que nuestra situación está sujeta a movimiento, a error y a

desorientación, de aquí la importancia, como nos recuerda Ken Wilber de no confundir nuestros mapas con el territorio.

A su vez, aprender a ser feliz como respuesta a los inexorables de nuestra existencia, no consiste en perseguir la excitación y el placer, ni tampoco en rechazarlos cuando llegan, sino más bien en comprender que nuestro destino no está marcado por fuerzas ultraterrenales, sino por nuestras actitudes y decisiones. Aceptar y agradecer todo lo bueno que la vida nos proporciona por pequeño que esto sea, sabiendo que todo es móvil, cambiante e inseguro y que la alegría y la tristeza, el placer y el dolor, la salud y la enfermedad, la vida y la muerte no son realidades dicotómicas, sino caras de una misma moneda. Por ello tal vez, una de las mayores virtudes a desarrollar y ejercitar permanentemente sea la ecuanimidad, o esa conformidad de largo alcance que se alegra con todo y con nada y que construye en el interior de nuestra conciencia esa luz de comprensión que nos hace entender que todo es para bien, pero no en el sentido de esa resignación paralizante que nos sume en la desesperanza, sino en el sentido mayor de que todo está conectado, vinculado y relacionado por sutiles fuerzas que escapan a nuestra comprensión racional y nos trasladan a otros niveles de realidad.

En definitiva, construir nuestro propio sentido de la vida, se constituye en el proceso más transversal y transcendental de nuestro aprendizaje de la condición humana, un sentido que considera la vida como algo siempre abierto a cualquier posibilidad y sobre todo «...*porque si todas las explicaciones fallan, algo misterioso tiene la vida. Y valorar dicho misterio es ya una forma de entender la vida humana sin desesperación ni ingenuidad...*» (SÁDABA, J.; 1991: 71).

Es un misterio la vida y es también un misterio la muerte, sin embargo más que un misterio a descubrir, se trata en nuestra opinión de un misterio a vivir, de un misterio lo suficientemente importante y transcendental como para ser consciente de él e intentar comprenderlo desde el único portal al que tenemos acceso: el portal de la experiencia. Y este es el caso de las maravillosas y al mismo tiempo profundas y transcendentales aportaciones de la insigne doctora Elisabeth Kübler-Ross.

Para E. Kübler-Ross, la vida puede ser concebida como una gran escuela en la que todos los seres humanos estamos matriculados desde nuestro nacimiento. Una escuela en la que vamos aprendiendo poco a poco unas veces, o a saltos o aceleradamente otras, que el sufrimiento, el dolor, la enfermedad, el infortunio o cualquier contingencia no son más que exámenes que debemos pasar para aprender lecciones de vida. Y es aquí donde radica el punto central de la construcción de sentido: «...*todo sufrimiento genera crecimiento...*» lo cual evidentemente no significa ni masoquismo, ni mucho menos esa moral resignada del esclavo que espera y confía en satisfacciones ultraterrenales.

Que aprendemos a partir del afrontamiento de situaciones dolorosas, no es sólo un descubrimiento de la doctora E. Kübler-Ross, sino también del neuropsiquiatra y psicoanalista, doctor Boris Cyrulnik, que mediante sus trabajos e investigaciones ha conseguido demostrar que la «*resiliencia*» o capacidad humana para salir fortalecido de aquellos acontecimientos o situaciones vitales especialmente traumáticas o dolorosas, se adquiere a partir de la donación y recepción de afectos: «...*las palabras que transmiten afecto y seguridad, literalmente, sanan las depresiones, las ansiedades y las heridas emocionales. Los traumas de la existencia dejan señales en el cerebro, abren una serie de conexiones, de circuitos neuronales, que nos predisponen a la ansiedad o a la depresión. Pero la palabra amorosa puede sanar estas*

conexiones. Y esto lo he visto plasmado en fotografías computerizadas del cerebro...». Y he aquí una vez más la presencia del cariño y el amor como emoción central, como proceso de donación, cuidado, conocimiento, respeto y responsabilidad, o sencillamente como ayuda mutua y ternura, el que hace posible todo tipo de trans-formaciones. Es el amor el que cura, es el amor como lenguaje el que permite trans-cender todo tipo de sufrimiento.

Dice E. Kübler-Ross que la muerte física de un ser humano puede compararse al nacimiento de la mariposa que sigue al abandono del capullo de seda dejando atrás su fase de crisálida. Y es el deterioro irreversible del capullo, es decir, de nuestro cuerpo físico, el que hace emerger y liberar a la mariposa creadora de vida en toda su extensión. Es entonces la muerte la que libera el alma-mariposa, anunciado una especie de resurrección o transmutación una vez que hemos aprendido nuestras dolorosas, pero también enriquecedoras lecciones, por ello, aprender a tomar contacto con nuestro ser profundo, aprender a desprendernos y a superar el miedo, es el camino para descubrir el amor incondicional. (KÜBLER-ROSS, E.; 2000).

HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA CONDICIÓN HUMANA

«...Enseñar exige alegría y esperanza (...) Educar exige querer bien a los educandos. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. La alegría no es enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. La práctica educativa es afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio...»

Paulo Freire

Paulo Freire nos ha enseñado que el objetivo fundamental de toda pedagogía consiste en descubrir, utilizar y desarrollar todas las posibilidades que cualquier ser humano tiene para superar, liberarse o salir de una situación opresiva, injusta o insatisfactoria, ya se manifieste de forma clara y explícita como de forma oculta o implícita y esté concretada en cualquier ámbito de nuestra vida, ya sea éste de carácter personal e individual o de carácter social, económico, político, cultural, educativo o de cualquier otra índole.

Se trate de condiciones materiales de carácter social o de condiciones personales de carácter individual, toda pedagogía es en realidad un proceso de liberación que implica por una parte un proceso de desvelamiento, de investigación, de descubrimiento e interrogación acerca de la realidad (crítica, autocrítica, denuncia), y por otra, un proceso de invención, de creación, de proyección y realización de acciones superadoras que den respuesta a las necesidades descubiertas en el proceso de desvelamiento (propuesta, acción, anuncio).

Esta pedagogía que Freire nos enseña es por tanto un proceso de denuncia y de anuncio al mismo tiempo, denuncia y anuncio que no se reduce exclusivamente a las condiciones materiales de existencia sino también a las relaciones sociales, los vínculos, compromisos y conductas personales que los seres humanos realizamos.

A este proceso de desarrollo permanente de la conciencia crítica, Freire lo denominó en sus primeras obras *«proceso de concientización»*, y lo conceptualiza como un amplio y continuo conjunto de actividades de aprendizaje dirigidas a leer el mundo y a desenmascarar lo que hay de injusto y opresivo en la realidad social, o lo que es lo mismo: desarrollar una conciencia y un pensamiento crítico dotado de una potente capacidad reflexiva, explicativa y ética, que al fundirse con la acción y el compromiso, contribuyan a superar las situaciones injustas y opresivas que la realidad presenta, un proceso en suma de acción y estudio, de compromiso y reflexión analítica y crítica de esa misma realidad antes, durante y después de la acción.

Una lectura superficial de la obra de Paulo Freire podría llevarnos a la conclusión de que una vez conseguidas unas condiciones materiales básicas de supervivencia, o una vez conquistados unos mínimos objetivos políticos, la educación habría finalizado así su cometido. Sin embargo, nada más lejos del pensamiento freireano que ésta función puramente instrumental y utilitaria de la pedagogía, sobre todo, porque como él mismo repitió incansablemente la historia ni fue, ni será, la historia está siendo, y allí donde se encuentre un

ser humano siempre habrá la posibilidad de emergencias, ya se presenten como conflictos, mejoras o retrocesos. Por tanto, estamos necesitados en todos los órdenes de un pensamiento crítico y autocrítico liberador que sea capaz de identificar, no sólo nuestras insuficiencias y anomalías sistémicas, sino también nuestras contradicciones y errores que proceden de nuestra humana condición.

Necesitamos una pedagogía de la condición humana, que es al mismo tiempo una pedagogía del desarrollo de la conciencia en todos los órdenes, o si se prefiere una «*Pedagogía Humanescente*» capaz de rescatar, potenciar y desarrollar todo aquello que nos hace más plenamente humanos, sabiendo que nuestros mapas conceptuales de la realidad, no son más que eso, mapas, que dada su función no podrán jamás sustituir a la realidad.

La primera tarea por tanto de una pedagogía de la condición humana, tendría que consistir en el descubrimiento y la investigación analítica de todos aquellos factores y contradicciones que inciden o causan la deshumanización de educadores y educandos. Una tarea que implica un proceso permanente de interrogación que partiendo del ambiente y la situación real concreta en la que se educadores y educandos viven, así como de su propia situación personal e interior, deberá analizar reflexiva y pormenorizadamente el grado de importancia de los factores deshumanizadores, o de los obstáculos que impiden o dificultan la liberación y/o el desarrollo humano.

Desde otro punto vista, toda pedagogía de la condición humana es en realidad un proceso de diálogo y de lectura colectiva y personal del mundo exterior e interior. Un proceso de humanización en suma, que tiene que tomar muy en consideración el tipo de conciencia dominante en educadores y educandos, así como aquellos elementos o factores que obstaculizan el mismo. Un proceso que es dialógico porque es al mismo tiempo auto-hetero y ecoformativo y porque en ningún caso puede desarrollarse sin la interacción, la vinculación y el protagonismo de educandos y educadores, ya que en el fondo de lo que se trata es de construir paso a paso, un camino estratégico de conquista de la autonomía, siendo bien conscientes de que somos seres limitados y sujetos a contingencias.

Esta pedagogía de la condición humana se hace «*Humanescente*» en cuanto intenta desarrollar la conciencia humana como un proceso permanente de transformación de vivencia en experiencia, de experiencia en conocimiento y de conocimiento en sabiduría. Y esto implica tanto el desarrollo la conciencia social y personal, como el desarrollo de la conciencia ecológica y corporal. Unos desarrollos evidentemente complejos, que incluyen aspectos prosaicos y poéticos, éticos y estéticos, utilitarios y lúdicos, formales e informales, pero sobre todo, sensibles y creativos. Por ello no puede entenderse una pedagogía de la condición humana que no trabaje la autotelia y la autoestima y todos aquellos factores que nos permitan conectar con nuestras dimensiones creativas y lúdicas con el fin de que podamos construir, no sólo un conocimiento crítico y liberador, sino también alegre y placentero. (CAVALCANTI, K. B.; 2010: 23-25).

Una pedagogía de naturaleza humanescente o dirigida a conocer y comprender la condición humana procurando rescatar y desarrollar todas nuestras dimensiones a partir de la creación, el diálogo y la vivencia, necesariamente tendrá que basarse, al menos, en principios como los siguientes (LOPES S., A.T.; 2010):

1. Partir del sujeto y del proceso de construcción de la subjetividad, lo cual exige considerar, no sólo los aspectos emocionales y psicológicos, sino también las narrativas,

las creencias, los símbolos, los mitos y aquellos elementos que conectan con dimensiones espirituales de la existencia humana. La ecología de los saberes únicamente es posible a partir de la reconstrucción del sujeto, o si se prefiere, de la colocación de la persona y su original y misteriosa complejidad en el centro estratégico de toda actividad educativa.

2. Construir la convivencia, tanto como proceso permanente de creación y vivencia de valores, así como de espacio de diálogo, pero especialmente como ambiente en el que circulan, fluyen, emergen, se ofrecen y se reciben afectos que crean vínculos amorosos de cooperación y solidaridad.
3. Crear ambientes de aprendizaje multidimensionales capaces de hacer sentir y comprender diferentes niveles de realidad, capaces de religar saberes procedentes de sensaciones, emociones, concepciones, narraciones y sueños, especialmente aquellos capaces de anunciar nuevas posibilidades de transformación y desarrollo humano.
4. Desarrollar y realizar prácticas basadas en vivencias y como éstas se han convertido en experiencias o en saberes de acción y de reflexión, lo cual exige considerar el valor educativo de las biografías y autobiografías, así como los estudios de caso e historias personales en las que puedan apreciarse los elementos y procesos que reflejan el misterio y la complejidad de la condición humana. Aprender, no a partir de procesos puramente cognitivos, sino de procesos integrales y unitarios en los que se construye la propia historia personal como proceso que es al mismo tiempo socio-cultural y psico-espiritual.

Finalmente, como nos señala la educadora infantil y formadora de profesores Evanir de Oliveira, toda pedagogía de la condición humana debe ocuparse de resignificar y dimensionar el potencial permanente que el amor y el juego como fundamentos olvidados de los humano, (MATURANA, H. y VERDEN, G.; 2003) poseen en nuestra educación. Por ello se hace necesario construir un perfil de educadores y educadoras que incluya simultáneamente el amor, la ternura, la esperanza, la alegría y la iluminación. (OLIVEIRA, E.; 2010) y colocarlo como los ejes ontológico, epistemológico y metodológico de todo proceso de formación docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMENDRO, Manuel (Coord.) (2009) *Krisis*. La Llave. Vitoria-Gasteiz.
- ASSMANN, H. (2002) *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea. Madrid.
- BATALLOSO N., J. M. (2006) *La educación como responsabilidad social. Bases para un nuevo paradigma educativo*. San Marcos. Lima (Perú).
- BATALLOSO N., J.M. y APARICIO G., P. (Coord.)(2008) *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación*. Ediciones del CREC-Instituto Paulo Freire de España. Xátiva.
- BAUMAN, Zygmunt (2010) *Discurso pronunciado con motivo de la concesión del Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades 2010*. [En línea] <<http://www.premiosprincipe.com/content/view/485/203/>> [Consulta: 18 noviembre 2010]
- BERZIN, A. (1998) *Desarrollo de una sensibilidad equilibrada*. [En línea] <<http://www.quedelibros.com>> [Consulta: 7 de abril de 2009]
- BOFF, L. (2002) *El cuidado esencial, ética de lo humano, compasión por la tierra*. Trotta. Madrid.
- BOFF, L. (2006). *A força da ternura. Pensamentos para um mundo igualitário, solidário, pleno e amoroso*. Rio de Janeiro: Sextante.
- BOFF, L. (2008) *Paulo Freire y los valores de un nuevo milenio*. En BATALLOSO N., J.M. y APARICIO G., P. (Coord.)(2008) *Figuras y pasajes de la complejidad en la educación*.
- BRUCKNER, P. (1996) *La tentación de la inocencia*. Anagrama. Barcelona.
- BRUCKNER, P. (2001) *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz*. Tusquets. Barcelona.
- BRUCKNER, P. (2001) *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz*. Tusquets. Barcelona.
- BRUCKNER, P. (2003) *La religión del mercado y sus enemigos*. Tusquets. Barcelona.
- CAVALCANTI, Katia Brandão (2010) *A teia da corporeidade e a galáxia dos sete saberes transdisciplinares: metáforas que reencantam educadores-pesquisadores*. Em CAVALCANTI, K. B. (Org.) (2010)
- CAVALCANTI, Katia Brandão (Org.)(2010). *Pedagogia vivencial humanescente. Para sentipensar os sete saberes na educação*. CRV. Curitiba. Brasil.
- CREMA, Roberto (2010a) *Compreensão: convergência entre o Saber e o Ser*. [En línea] <<http://www.robertocrema.net/>> [Consulta: 19 noviembre 2010]
- CREMA, Roberto (2010b) *Pierre Weil: samurai da paz* [En línea] <<http://www.robertocrema.net/>> [Consulta: 21 noviembre 2010]
- CRESPI, F. (1994). *Aprender a existir. Nuevos fundamentos de la solidaridad social*. Alianza. Madrid.

- CUSSIANOVICH, Alejandro (2007) *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. IFEJANT. Lima (Perú).
- DE MELLO, Anthony (1982) *El canto del pájaro*. Sal Terrae. Santander.
- DE MELLO, Anthony (1988) *Autoliberación interior*. Lumen. Buenos Aires.
- DE MELLO, Anthony (1991) *Una llamada al amor*. Sal Terrae. Santander.
- FRANKL, Víctor (1979) *El hombre en busca de sentido*. Herder. Barcelona.
- FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.
- FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.
- FROMM, E. (1969). *El arte de amar*. Paidós . Madrid.
- FROMM, Erich (1984) *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Paidos. Barcelona. 1984
- GARDNER, Howard (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1998) *La inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- GOLEMAN, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós. Barcelona.
- HERRÁN, Agustín (1995) *Ego, autoconocimiento y conciencia: tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Tesis Doctoral. [En línea] <<http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5007801.pdf>> [Consulta: 23 noviembre 2010]
- HERRÁN, Agustín de la (2009) *Educación de la humanidad: el reto de una nueva pedagogía*. En ALMENDRO, Manuel (Coord.)(2009) *Krisis*. La Llave. Vitoria-Gasteiz. Págs: 177-196.
- HERRÁN, Agustín. *Autoconocimiento y formación. Más allá de la educación en valores*. [En línea] < <http://peremarques.pangea.org/dioe/autoconoc.pdf>> [Consulta: 22 noviembre 2010]
- ILLICH, I. (1974). *Alternativas*. Joaquín Mortiz/Planeta. México D.F.
- JUNG, Carl G. (2008) *El problema del mal en la actualidad*. En ZWEIG, C. y ABRAMS, J.(Coord.) (2008) *Encuentro con la sombra. El poder del lado oculto de la naturaleza humana*. Kairós. Barcelona.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (1991) *Krishnamurti y la educación*. Edhasa. Barcelona.
- KRISHNAMURTI, Jiddu (2007) *La educación y el significado de la vida*. Edaf. Madrid.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth (2000) *La rueda de la vida*. Folio. Barcelona.
- KÜBLER-ROSS, Elisabeth (2008) *La muerte: un amanecer*. Luciérnaga. Barcelona.
- LELOUP, Jean-Yves (2001) *Caminhos da realização. Dos medos do eu ao mergulho no Ser*. Vozes. Petrópolis. RJ.
- LIPOVETSKY, G. (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona.
- LIPOVETSKY, G. (2007) *La felicidad paradójica*. Anagrama. Barcelona.

- LOPES SAMPAIO, Ana Tânia. (2010). *Pedagogia vivencial humanescente. Educação para sentipensar a condição humana*. Em CAVALCANTI, K.B. (Org.) (2010).
- LUTTE, Gerard. (1991). *Liberar la adolescencia. La psicología de los jóvenes de hoy*. Herder. Barcelona.
- MATURANA R., H. y VERDEN ZÖLLER, Gerda. (2003) *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. J.C. Sáez. Providencia (Chile).
- MATURANA R., Humberto (1996) *El sentido de lo humano*. Dolmen. Santiago de Chile.
- MORAES, Maria C. (2003) *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Vozes. Petrópolis. RJ. Brasil.
- MORAES, Maria C. (2008) *Ecologia dos saberes. Complexidade, transdisciplinariedade e educação. Nuevos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. Willis Harman House/Antakarana. São Paulo. SP. Brasil.
- MORÍN, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación de futuro*. UNESCO. [En línea] < <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf> > [Consulta: 18 noviembre 2010]
- NARANJO, Claudio (2009) *Sanar la civilización*. La Llave. Vitoria-Gasteiz.
- OLIVEIRA PINHEIRO, Evanir (2010) *Amar e brincar: a pedagogia vivencial humanescente para transcender as cegueiras paradigmáticas na educação infantil*. Em CAVALCANTI, K.B. (Org.) (2010)
- SÁDABA, Javier (1991) *Saber morir*. Libertarias/Prodhufo. Madrid.
- SANTANDREU, Rafael (2009) *Escuela de felicidad*. Integral. Barcelona.
- TORRALBA, Francesc (2010) *Inteligencia espiritual*. Plataforma. Barcelona.
- TOURAINÉ, Alain (2010) *Las tres crisis*. [En línea] < http://www.elpais.com/articulo/opinion/crisis/elpepiopi/20100106elpepiopi_4/Tes > [Consulta: 18 noviembre 2010]
- WEIL, P.; LELOUP, J.Y. y CREMA, R. (2003) *Normose. A patologia da normalidade*. Verus. Campinas. SP.
- WILBER, K. (2007) *Espiritualidad integral*. Kairós. Barcelona.
- ZOHAR, D. y MARSHALL, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza y Janés. Barcelona.
- ZWEIG, Connie y ABRAMS, Jeremiah (Coord.) (2008) *Encuentro con la sombra. El poder del lado oculto de la naturaleza humana*. Kairós. Barcelona.