

Marta Burguet

Pedagogia i espiritualitat: vers una proposta oberta i integradora

Resum

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

Paraules clau

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

Pedagogía y espiritualidad: hacia una propuesta abierta e integradora

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

Palabras clave

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

Pedagogy and Spirituality: towards an open and inclusive approach

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

Keywords

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

Com citar aquest article:

Burguet, Marta (2014). "Pedagogia i espiritualitat: vers una proposta oberta i integradora" *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 56, p. 59-73.



- Hi ha un ampli llegat de l'educació, i principalment de l'educació social, que no es pot entendre sense la dimensió espiritual i el bagatge que ha deixat en les diferents tradicions. Si la pedagogia social s'amara en la fraternitat –*fraternitas*, que la revolució francesa va laïcitzar– no debades algunes espiritualitats han encarnat aquesta dimensió fraternal (Ferry, 2007: 95-103). Una dimensió que sosté el bagatge d'implicació vers l'alteritat, convocant al des-centrament del propi ego, tot fent un recorregut per les dimensions de la interioritat, com descriurem en aquest article.

Des de l'hermenèutica com a pràctica de la intersubjectivitat entenem que les propostes pedagògiques que contempen la dimensió espiritual de la persona resten obertes a una interpretació de les experiències personals i culturals fugint de l'hegemonia de la raó. En aquest marc se situa el recorregut que durem a terme en aquesta proposta.

Dimensió espiritual constitutiva de l'ésser social

Si la ciència pedagògica ha volgut deixar petjada en la modernitat científica, sovint ho ha fet tot oblidant i fins i tot menystenint el llegat de la saviesa pedagògica que resta al substrat de tot aprenentatge i guadi del fet educatiu. Sovint, els constructes de saviesa han estat menyspreats per la ciència, argumentant una feble solidesa empírica que resta vàlua a tot el que el científisme modern sosté sota l'hegemonia de la raó.

El llegat cultural
que impregna la
nostra societat ens
remet a percebre
la persona
humana també
en la seva
dimensió espiritual

El llegat cultural que impregna la nostra societat, la nostra manera de veure i entendre el món, ens remet a percebre la persona humana també en la seva dimensió espiritual. Però no merament per llegat cultural, sinó com a dimensió humana inherent a l'espècie, que pot desplegar-se de múltiples formes. Tot i així, la història de l'educació ens mostra la fragilitat de la implicació pedagògica en el desplegament de l'ésser en totes les seves dimensions. Ja sigui sota una pretesa voluntat de no malversar l'autonomia, ja sigui sota pretext de potenciar l'aspecte volitiu. Sigui com sigui, fôra impensable dirimir de la responsabilitat de vetllar l'aspecte cognoscitiu intel·lectual des de la primera infància, en nom d'una major llibertat dels educands quan els neixi d'ells mateixos l'afany de coneixement. Semblantment, doncs, podem justificar l'educació de la dimensió espiritual, que no necessàriament religiosa, com a vessant humana constitutiva de tot ésser social considerat en la seva integralitat.

La psicologia ens remet a pensar que l'espiritualitat suposa sensacions i pensaments íntims de pertinença a un tot més gran, per això s'allunya de la religiositat i no necessàriament suposa cap pràctica religiosa. Així ho indiquen estudis biològics: “hi ha tests psicològics que permeten quantificar la capaci-

tat espiritual d'una persona, els quals valoren una característica psicològica anomenada autotranscendència que és independent de les creences religioses o del fet que hom es declari agnòstic o ateu” (Bueno, 2010: 182), i se n'ha descobert el component genètic i biològic.

Fóra entrar en el perill de les dissonàncies cognitives no reconèixer aquesta dimensió del que s'ha descrit com a consciència de presència més enllà d'un mateix. Altrament, estariem impeding el desplegament d'una de les dimensions humanes. Si més no, que no sigui per ignorància o desconeixement, sinó per volguda omissió.

Una cognoscència, una manera d'apropar-se al coneixement, reconeguda per la mateixa neurociència com a dimensió transcendent en tant que albira la realitat i s'apropa a un objecte cognoscent que se situa més enllà i més endins d'un mateix: “El plaer intel·lectual és el plaer íntim que es produeix en el moment precís d'una nova comprensió o d'una nova intuïció –i com veiem, també en el moment precís de prendre una decisió que creiem lliure-, i suposa una certa transcendència, ja que ve donat pel sentiment d'anar més enllà dels propis límits, de créixer interiorment” (Bueno, 2010: 240).

Val a dir que sota una pretesa dimensió espiritual s'hi amaguen també els seus perills. Una espiritualitat infantilitzada, que cerca aquest autocentrament com a fugida pot desembocar en actituds narcisistes. També una espiritualitat mental pot quedar reclosa en un món subtefugi, poc arrelat a la realitat. Una ètica del deure duta a l'extrem pot justificar alguns d'aquests perills, fins i tot el d'haver de sostenir la bondat sota imperatiu moral, amurada d'un deure buit de sentit o per mera estètica espiritual.

Per contrapartida, hi ha espiritualitats encarnades, viscudes des de la volició i no des de la imposició. Aquestes s'allunyen d'una espiritualitat mental i s'arrelen en la consciència del ser, en el sentit de plenitud, fent experiència de despullament de l'ego per obrir-se més enllà d'un mateix. Una característica que els és pròpia serà l'arrelament al ser, integrant tot el jo, tant pensaments, instints, emocions, desigs, com la mateixa corporalitat. Es tracta d'una comprensió de la dimensió espiritual que no rebutja les altres dimensions de la persona, sinó que les percep com a integradores i que contribueixen a revelar la identitat més profunda de l'ésser.

Algunes pedagogies de l'espiritualitat arrelen aquesta perspectiva en el cultiu de la dimensió interior per veure l'exterior amb major transparència, tot prenent-ne la distància necessària per alliberar-se de possibles interferències i apropar-s'hi de manera des-centrada.



Pedagogies de la cons-ciència. Descoberta de la dimensió interior

L'estudi del propi *jo* permetria donar resposta a les grans preguntes del trencaclosques humà

Diverses tradicions pedagògiques han treballat a partir del coneixement del propi ésser com a garantia per desenvolupar les dimensions de la persona i preocupar-se'n pel seu procés educatiu. A aquest autoconeixement, al qual el frontispici atenenc ja hi convidava, la història de la humanitat s'hi ha sentit sempre atreta. Ja sigui des de la mirada científica de la psicologia o la filosofia, o bé des de la mirada més intuïtiva del món artístic, la tradició interiorista ha entès que l'estudi del propi *jo* permetria donar resposta a les grans preguntes del trencaclosques humà.

Diferent de l'autoconeixement és l'autoconcepte, que parteix d'un constructe que el propi ésser ja ha construït o ha adquirit de l'exterior, i que caldrà posar en qüestió davant el procés d'autoconeixement. S'inicia, llavors, un possible procés de deconstrucció de l'autoconcepte, quan es posa en evidència que no coincideix amb el resultat del procés d'autoconeixement. Al capdavant, des de les pedagogies constructivistes entenem que el *self* està en permanent i constant procés de construcció, i s'esdevindrà en fases de construcció i deconstrucció en dinamisme permanent.

Una tradició interiorista, però, ha pogut caure en un replegament en el propi *jo*, fins al punt de fixació. Tot i així, des de la cons-ciència com a ciència del propi *self* (Fierro, 2005), les teories de l'educació han vist en l'autoconeixement i l'autoobservació una font de coneixement imprescindible. Algunes d'aquestes mirades científiques s'han apropiat a l'objecte de coneixement del *jo* mirant de fragmentar-lo per aprofundir-hi. En tot cas, la percepció del *self* suposa una percepció del mateix, que juga amb la dificultat de l'autoobservació. Per això el mateix Fierro (2005: 30) parla d'extero-percepció com la mirada que el subjecte pot fer de si mateix amb l'ajuda d'algun element extern (mirall, gravadora...), tot i que a voltes el coneixement no sempre suposa re-coneixement: ens sabem identificar poc amb la imatge de les nostres pròpies mans, o amb l'escolta de la pròpia veu, tot i que sí amb la fotografia del nostre rostre. El problema el situa Fierro en l'autopercepció interna, ja no del cos sinó d'allò que els altres –siguin persones o instruments– no poden copsar: estats d'ànim, desitjos, gustos, intencions, voluntats. Els quals hom mateix difícilment arriba a saber percebre.

Aquí cal tenir en compte la teoria de l'autopercepció de Bern (1972) que ens remet a la inferència, quan entén que cal confiar en els indicis externs pels quals es poden inferir els estats interns de la persona. Tot i així, l'experiència interior és interpretada en funció d'elements multifactorials. Per a l'autopercepció d'aquests indicis externs cal comptar amb un elevat nivell de cons-ciència, del que se n'ha dit 'atenció plena'. Psicologies més arrelades en l'aspecte cognoscent lingüístic o referencial memorístic, ens remetent als

processos de memòria autobiogràfica a partir dels records d'un mateix, tot i sabent de les operacions de repetició, codificació o reminiscència que intervenen en aquests registres.

Ben plurals són els models explicatius des de les ciències de l'autoconeixement que aporten teories a la cultura del jo des de la pròpia anàlisi. Ara ens remetrem només a alguns trets pedagògics que la saviesa espiritual aporta al coneixement de la dimensió interior i que, alhora, el coneixement interior aporta per a desvetllar la dimensió espiritual. D'aquí l'afirmació del benedictí Grün quan diu que "la mística –al igual que la psicologia transpersonal– està convencida de que en nosotros hay un espacio al que no tienen acceso las demás personas, al que no tienen entrada las consideraciones del propio 'super-yo'" (Grün, 2004: 98). Remet al concepte de 'confiança originària' que desenvolupa Erickson (1980), en tant que recupera aquesta vinculació de l'ésser amb ell mateix com a clau de confiança necessària per a desplegar qualsevol altre nivell de fiar-se d'algú altre, evocant al més endins com a garantia d'equilibri.

En aquesta autopercepció, que entenem en dinamisme, el *self* es va construint a través d'allò amb què s'identifica. Fins ara ens hem referit a les identitats cognitives, que fan referència als trets, siguin interns o externs, que mirem de conèixer a través de les diferents fonts de coneixement racional o sensorial. Cal, però, incloure aquelles identitats anomenades transpersonals, construïdes per percepcions de caire espiritual, que van més enllà dels elements empírics de percepció, i que alguns savis espirituals relaten com a font de coneixement.

Veiem aquesta aportació en l'experiència d'Etty Hillesum (Lebeau, 2000), jueva que va viure la cruesa dels camps d'extermini on hi va deixar la pell. Empesa cap a un autoconeixement enmig d'una convulsa psicologia, s'endinsa en una intensa experiència espiritual, reconeixent en el fons de la seva dimensió interna el que per a ella esdevindrà la plenitud de sentit. Fruit d'això pot manifestar que "si no nos esforzamos por encontrar nuestra 'forma', nos veremos engullidos en la noche y el caos: cada vez estoy más convencida de ello" (Hillesum, 5 agost 1941: 77-78). La vivència espiritual la remet a trobar la seva pròpia forma, allò més genuí i singular d'ella mateixa per estrany que sigui. Aquí l'espiritualitat la duu a desplegar el seu ésser més peculiar sense que suposi cap negació del seu ésser més intrínsec, sinó com a condició de possibilitat per ser el que és, per aquesta identificació transpersonal, com a via per deixar ser en ella el Ser en plenitud. Serà instrument per poder conciliar fidelitats: "Fieles a nosotros mismos, fieles a Dios, fieles a lo que consideramos como nuestros mejores momentos. [...] Mi hacer consistirá en ser." (Hillesum, 30 setembre 1942: 568). La plena harmonia entre suposats contraris esdevé quan sent que pot ser en plenitud perquè el Ser es desplegui en ella. L'experiència espiritual li permet integrar el sentit del seu viure des de la convergència harmònica del seu ser. De fet, les pedagogies



del ser poden aprofundir en el treball de la interioritat com a retrobament del més originari de cadascú, recuperant el permís que a voltes hom no es dona per a ser un mateix.

Tot i la reconeguda construcció del propi jo en funció de l'alteritat –i de les fases evolutives de desenvolupament personal fruit de la interacció per les quals cal passar– i reconeixent també la importància de la interdependència, els qui han fet experiència espiritual assenyalen que “la nostra ment no assoleix la llibertat pura adquirint materials de coneixement, posseint les idees d'altres persones, sinó formant els seus propis criteris de judici i produint els seus propis pensaments” (Tagore, en un programa de la seva escola, 1915).

Pedagogies de l'espiritualitat com a integració de dualitats

Harmonitzar aquest aprenentatge per a viure junts comporta el cultiu d'altres dimensions que van més enllà dels paràmetres de justícia i democràcia

En el nostre segle XXI, i a l'empara de la premissa que assenyalava l'informe Delors arran del repte educatiu per aprendre a viure junts, s'ha argumentat la necessitat d'una educació ciutadana, base per a societats democràtiques adultes on les decisions dels seus membres esdevinguin eix de participació i implicació social. No en va, s'ha dit que “no tots els models de vida feliç són compatibles amb els models de vida justos i democràtics en comunitat” (Martínez, 2011: 15). És així com s'ha fet palès que la justícia, o una ètica fonamentada en els drets, no garanteix una convivència diària harmònica ni la felicitat dels seus ciutadans. En aquesta línia, la ja defensada per Gandhi promulgació de deures humans s'ha posat de relleu com a complement de garantia per a l'assumpció dels drets. Aquest és un dels reptes del segle XXI, en el qual s'ha vist que harmonitzar aquest aprenentatge per a viure junts comporta el cultiu d'altres dimensions que van més enllà dels paràmetres de justícia i democràcia, i que els volguts models de felicitat no s'arrelen *ad-extra*.

La mateixa Nussbaum destaca, davant l'educació per a la ciutadania, que “l'educació no prepara només per a la ciutadania, sinó també per trobar feina i, més important encara, per a una vida amb sentit” (Nussbaum, 2011: 24). Sota el constructe de ciutadania hi ha el de persona, i la col·lectivitat no s'entén sense el treball de la persona com a individu, en tant que deixar ser el propi ser, i vetllant perquè la pertinença a la globalitat no li resti la prevalença de desplegar la seva identitat més intrínseca.

Una vida, el sentit de la qual pot ser adquirit, manllevat, imposat, descobert o creat, però la finalitat de la qual no serà vàlida si no emergeix del més intern de cadascú. A això ens remet el treball de la dimensió interior, no com a apologia de la dualitat versus l'exterior. Més aviat esdevé aposta d'integració com a contrapartida de divisió. Fonts espirituals del cristianisme ja ens ho

recorden: “Tot reialme que es divideix i lluita contra si mateix, va a la ruïna. I tota ciutat o casa que es divideix i lluita contra si mateixa, no durarà.” (Mt 12, 25).

El drama de l’home modern no és un altre que aquesta escissió, aquest viure fragmentat que una postmodernitat ha volgut resoldre amb un viure cap enfora i una gran manca d’interiorització; estigmatitzant així una ciència pedagògica en honor de la saviesa pedagògica ancestral i cosmopolita, que impregna el saber de diferents cultures.



Les teories de l’aprenentatge han viscut també aquesta dualitat, entre aquelles que situen l’objecte d’aprenentatge fora de l’individu i aquelles que entenen la construcció de coneixement com a quelcom que no és aliè a l’educand. En aquest sentit, s’ha posat de manifest que el coneixement no només es construeix en interacció, sinó per introjecció, havent pouat, sedimentat i consolidat endins l’objecte de coneixement, de tal manera que es trasllueix enfora. Alhora, cal concretar aquest objecte de coneixement, atès que podem externalitzar-ho en tant que considerem que esdevé en l’entorn, el medi, la natura i els altres; o bé internalitzar-lo, en tant que el considerem en el més endins de la mateixa persona humana, en aquest autoconeixement, no per oposició a l’objecte de coneixement extern. En aquesta línia ja Kant apuntava a la introducció del seu tractat sobre pedagogia (Kant, 1983: 30) que “el género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad”. I assenyala també que la disciplina i la instrucció seran les que encaminaran aquesta natura salvatge animal cap a la humanitat. Tot i així, no deixa de creure en el potencial intrínsec a l’essència humana: “Se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino. Los animales lo realizan por sí mismos y sin conocerlo. El hombre ha de intentar alcanzarlo; pero no puede hacerlo, si no tiene un concepto de él” (Kant, 34). Posa de manifest la creença en el potencial de desplegament del propi ser, al qual ens hem referit amb anterioritat com a *self*. Tot i així, destaca que l’ensinistrament no és suficient i cal alhora ensenyar a pensar per tal que la persona arribi a actuar per principis, com a origen de tota acció. Això arrela amb la convicció d’Arendt quan, en una de les seves classes magistrals, fa palesa la mesquinesa que viu Eichman quan assevera no haver fet mai res per iniciativa pròpia, i això la duu a percebre que el mal més gran del món es pot cometre només negant-se a ser persona. El que aquí diríem, negant-se a ser, a desplegar aquesta dimensió interior.

Aquest itinerari pedagògic cap a la interioritat suposa una lluita contracorrent respecte un sistema en què impera la preocupació per la competitivitat, l’individualisme, la superioritat, el ritme accelerat, la preeminència del multitask, la possessivitat i el poder. En definitiva són valors que van ‘contra’ el corrent intern quan permetem que emergeixi, i a la nostra societat són valors

Aquesta
construcció
identitària amb
referències
extrínseques al
propi ésser
construeix
individus
identificats amb
constructes
externs i
desidentificats
amb el més intern,
amb el propi jo

també contra-culturals. Precisament perquè en lloc d'alliberar, aconsegueixen atrapar la persona mesurant-la per paràmetres externs: competir en relació amb l'altre, mesurar-se per greuge comparatiu i per superació de l'alteritat, fer prevaldre la possessivitat de persones i relacions externes, exercir el poder cap a l'alterego. Aquesta construcció identitària amb referències extrínseques al propi ésser construeix individus identificats amb constructes externs i desidentificats amb el més intern, amb el propi jo. Això genera fragmentació interna, crea un considerable desarrelament i una valoració i validació sempre en funció de paràmetres en permanent fluctuació, que són líquids, efímers i mutables, fàcils de convertir en gregaris i massificats, pendents de volers i indicadors externalitzats.

Partint de la detecció de propostes axiològiques contra-cultura, sovint el treball en entorns escolars i acadèmics rau en aprendre a desaprendre. S'han interioritzat pautes i comportaments que en moltes ocasions requereixen d'un desaprenentatge amb l'objectiu d'incorporar-ne d'altres que vinculin amb la pròpia interioritat, que no siguin imposats sinó adquirits per convicció, per creença personal, garant d'aferrar-s'hi amb major compromís. Només des d'aquesta convicció podran consolidar-se sense friccions, i adquirir un compromís real. Per contra, la desvinculació interna comportarà processos de trencament i arrossegat d'éssers desarrelats amb el més profund d'ells mateixos.

En aquesta pedagogia conciliadora de contraris, ens referim ara a una altra dona que també viu la cruesa de les grans guerres europees del darrer segle, Simone Weil, per posar de manifest, com a persona d'una gran experiència espiritual, la vivència que els oposats es toquen i la seva voluntat de ser enmig de les contradiccions (Weil, 2004). Des de la descripció fenomenològica que viu del destorb del propi ser, cerca l'equilibri entre el món i l'experiència mística, en una constant crisi del ser i alhora de convicció d'alguna cosa més forta que ella, sobrenatural, sense mediacions institucionals ni religioses.

Pedagogies de l'atenció i la percepció

Des de les repetides premisses com 'prestar atenció', 'estar atent', la pedagogia no ha descobert noves maneres de copsar i integrar coneixement que no siguin retornant a la descuidada atenció. "El nen s'aproxima al llibre sense fam intel·lectual, sense tenir els sentits en estat d'alerta ni adoptar una actitud curiosa, i el resultat és deplorablement comú: una dependència tan abjecta dels llibres que debilita i mitiga el vigor del pensament i la indagació" (Dewey, 1990: 112). Així ens alerta Dewey del perill de les dependències com a mitigadores d'atenció, i de la importància dels estats d'alerta perquè tot allò que es pugui percebre, sigui de caire sensorial o cognitiu, pugui tenir significació i acabi esdevenint coneixement adquirit i no sols ingerit. La ment desperta és aquella que desvetlla la curiositat, comporta voluntat de

conèixer, de saber més, de restar obert al que es percep, d'indagar, al cap i a la fi, de preguntar-se per les coses i l'entorn. De l'atenció n'emergeix una pedagogia de la pregunta, que permet desvetllar la capacitat de sorprendre's (L'Ecuyer, 2012).

La pregunta transcendeix tota arrel pedagògica, és al substrat de tot afany de saber i aprendre. De fet, d'ençà que la persona humana es pregunta el perquè de tot plegat, s'inicia la voluntat de saber alguna cosa de manera voluntària, no imposada, i d'aquí la motivació de la qual arrenca tot aprenentatge. Així és com podem afirmar que la pregunta atorga sentit al que fem i vivim perquè és a les beceroles de tota investigació i estudi, al rerefons de tot procés de canvi i transformació. Esdevé vacuna contra la indiferència.

Es diu que una experiència sense preguntes és una experiència sense sentit, i l'arrel de la filosofia és en l'ésser que es pregunta per la pregunta mateixa, que l'autoconstrueix tot metapreguntant-se. Aquesta capacitat de preguntar-nos ens duu a un coneixement més profund del propi *self*, a la metacognició personal i, alhora, a conèixer l'altre i reconèixer-s'hi.

L'origen, però, rau en la ment desperta, en aquesta atenció que es desplega quan hom s'ha permès anar cap al més endins d'un mateix per poder restar obert al més enfora. Dues cares d'una mateixa moneda que no entren en contradicció, sinó que convergeixen, ambdues, en una mateixa direcció. Novament conciliació per integrar preteses dualitats.

Sòcrates afirmava que per a l'ésser humà no té sentit viure una vida sense examinar-la. Aquesta font d'educació humanística ha inspirat el bagatge pedagògic de Tagore a l'Índia i ha estat bressol de la pedagogia humanista de Nussbaum a cavall entre els aprenentatges de l'escola nord-americana arrelada en el mètode pedagògic de Dewey i el pensament intuïtiu oriental.

Una tradició, l'oriental, que ha restat més oberta a la percepció i a fer atenció del present, alliberada com ha estat d'un centrament en el fer, i en l'eficàcia i l'eficiència d'aquest permanent estar fent. Percebre des de l'atenció suposa centrar-se en l'observació i la detecció a través dels sentits, i alhora trencar amb la falsa realitat de la capacitat multitask, de la qual alguns estudis ja en qüestionen no tant la possibilitat com sí l'efectivitat. Fer apologia del monotask pot indicar una visió reduccionista de les possibilitats humanes, però en definitiva contribueix a una major atenció i concentració en aquest fer, que prové de l'acció desenvolupada des del ser, i no senzillament per fer.

La dimensió espiritual comporta un treball de la pedagogia de l'atenció, de percebre i restar atent al que s'esdevé per tal desxifrar –no ja des de la comprensió cognitiva racional sinó des de la perceptiva sensorial i intuïtiva– tot l'ampli desplegable de l'existència humana i del món. En aquesta percepció és on l'educació podrà destinar espais i temps a fer pedagogia de l'atenció, de fixar-se, d'adonar-se.



Es diu que una experiència sense preguntes és una experiència sense sentit

Tot i que la pedagogia de temps antic ha fet bandera del “prestar atenció” a l’aula, al mestre, al llibre, als continguts de caire cognitiu, i en els darrers decennis a les múltiples pantalles que presideixen el centre de l’aprenentatge (televisió, ordinador...). Sigui com sigui, l’objecte de coneixement educatiu va passar del magistrocentrisme al paidocentrisme, i actualment s’ha focalitzat en el pantacentrisme (per hegemonia de la pantalla), situant sempre l’objecte educatiu ad-extra, descuidant el que hi pugui haver ad-intra.

L’Europa convulsa del darrer segle es va moure entre el nihilisme i el nazisme, passant pel buit de sentit, en una constant recerca pel mateix. Als anys vint ja s’assentaven les bases de la gran crisi mundial posterior a les dues guerres, i es detectava un buit axiològic que el mateix Scheler va mirar d’identificar: “Abans que *ens cogitans* o que *ens volens* és l’home un *ens amans*» (Scheler, 1996: 45). No en va, fou el pare de l’axiologia com a disciplina dels valors, destacant aquesta necessitat d’arrelar l’ésser en la seva dimensió afectiva més que no pas en la seva dimensió cognitiva i volitiva. Això comporta un gir epistemològic en plena era científica, on l’àmbit de coneixement semblava limitar-se a la comprensió científica dels fenòmens que podien explicar el món i respondre així al perquè de tot plegat. Amb l’axiologia com a ciència es posen les bases del que després serà escenari d’obertura cap a aquelles capacitats psicològiques que poden irrompre en el que està més endins, i del qual la saviesa espiritual n’ha fet experiència ‘sintiente’ més enllà de l’experiència cognitiva. Així és com aquest pretès desprendre’s del món, aturar tota vida sensible, no anul·la la realitat del món extern, sinó que esdevé condició per a una relació directa amb allò essencial, on algunes experiències meta-físiques parlen d’aquest “adonar-se” que els porta al misteri, a una experiència viscuda més enllà del *self*, des del més endins d’un mateix.

Novament recorrem al que els mestres de l’experiència espiritual han copsat en aquesta importància de ser i estar presents: “Debemos permanecer fieles a todo lo emprendido en un momento de entusiasmo espontáneo... fieles a nosotros mismos, fieles a Dios... Y donde estemos, ahí estar presentes al cien por cien. Mi ‘hacer’ consistirá en ‘estar ahí’” (Hillesum, 30 setembre, p. 568-570). Hi ha tota una forma de fer i ser present que va més enllà de la percepció per la raó conscient, i que entra en el marc de la constatació. Fullat ho expressa recordant el mateix Sartre: “No se cuenta con lógica de la existencia, ésta no se deduce, sencillamente se constata, se experimenta, pero jamás se comprende con la razón” (Fullat: 2002: 30).

Per això les propostes pedagògiques del ser aniran orientades a fer plena atenció al cos, les emocions, els sentiments i els pensaments. Els programes educatius de treball de la interioritat busquen fer experiència d’espais de silenci no sols exterior, sinó també per emmudir la xerrameca interna (Burguet, 2009). La presa de consciència de la corporeïtat va acompanyada de pràctiques de respiració que permeten una major concentració, atenció i quietud des de l’endins d’un mateix. En aquesta línia, s’estan aplicant a les

escoles tècniques com la relaxació, la meditació conscient, massatge, tai-txi, shiatsu, ioga, visualització, txi-kung, respiració conscient, percepció conscient, receptivitat conscient, exercicis d'eliminació, etc. Els efectes que se n'han observat reverteixen en una major concentració i memòria, unificació de la ment, menys dispersió mental, connexió entre els diferents hemisferis cerebrals, revitalització de l'energia, força de voluntat, absència d'ansietat, seguretat en un mateix, estabilitat emocional, visió positiva i atenció present.

La mateixa pràctica de la meditació que actualment ha creat adeptes indica aquesta necessitat humana d'asserenar trencaments interns i de cercar la quietud. La meditació convoca a trobar un espai que va més enllà d'un mateix i que porta al que alguns pedagogs han anomenat misteri. Escoltant-se un mateix, hi ha un espai de quietud i serenor que depassa diàlegs interiors, aquella xerrameca persistent. Hi ha un espai que silencia els sons interns, que evoca al misteri.

Efectes, tots aquests, que així com provenen de la capacitat d'atenció i de la pràctica de la percepció, habiliten per a l'autoconeixement i la percepció interna, obrint alhora cap a la dimensió espiritual. El benedictí Anselm Grün relata aquesta experiència de copsar el misteri –Déu– com aquest més enllà d'un mateix i alhora més endins, des de la presa de consciència del *self*: “Cuando me adentro en el lugar de quietud que hay en mí, entonces crece en mí el sentimiento de libertad y confianza. No es ninguna ostentación de confianza en sí mismo, sino una confianza que brota de la libertad interior. Yo entonces no lucho contra otros, sino que disfruto de la libertad. Hay en mí un espacio sobre el que nadie tiene poder, el espacio en el que Dios mora en mí. Allá donde Dios mora en mí, allí entro en contacto con mi verdadero ‘mí-mismo’. Allí soy enteramente yo mismo. Allí está protegido mi ‘mí-mismo’. Allí crece mi sentimiento del propio valor, y yo me uno más y más conmigo mismo.” (Grün, 2004: 105).



Pedagogies de la interioritat en éssers interdependents

Tot i entenent la interioritat com a horitzó de sentit de la persona, això no ens duu a fer apologia d'un desarrelament de vincles. Considerem que el vincle garanteix un nivell i una qualitat a tota interrelació, i que permet crear xarxes necessàries i sòlides per a assegurar el creixement. Hi ha una noció d'autonomia vinculada a la llibertat, però entre autonomia i dependència hi situem la interdependència, que no impedeix la necessària interioritat, però tampoc la reclou en processos d'egolatria que impedeixen el reconeixement de l'alteritat. Més aviat esdevé eix cabdal per a la realitat interdependent sense caure en el parany de les dependències i possessivitats.

Entre autonomia i dependència hi situem la interdependència, que no impedeix la necessària interioritat, però tampoc la reclou en processos d'egolatria

Algunes pedagogies de l'espiritualitat veuen com el principal efecte de l'educació esdevé en arribar a una vida plena de sentit. Dewey (1915) emmarca clarament aquest objectiu de l'educació amb el que defensa Nussbaum, qui troba el ple desplegament de l'ésser, segons algunes pedagogies de l'espiritualitat, en el retrobament de la interioritat. Aquesta és l'experiència dels savis espirituals i místics de diverses tradicions que perceben aquesta obertura al transcendent en haver fet experiència interior de misteri, per esdevenir via d'arrelament als altres i no pas d'evitació del món: "Edith nos invita a entrar en nosotros mismos y desemboscar o desescombrar el acceso a la frontera de nuestra intimidad y despertar a una nueva percepción del misterio dentro de nosotros que nos capacite y dinamice en el servicio y la entrega a los demás y en la amorosa espera del amado Dios" (Kauffman, 2011).

Novament ens referim a Hillesum com a garantia d'interioritat amb capacitat transcendent, d'anar més enllà de si mateixa i que alhora troba aquesta transcendència el més en si de si mateixa. Les experiències espirituals posen de manifest que l'ésser es desplega plenament quan fa experiència interior: "Lo que vivo en mi interior, y que no es únicamente mío, no tengo derecho a guardármelo para mí sola..." (Hillesum, 1942). Així es percep també en l'altra contemporània seva, Edith Stein, ambdues víctimes de la crueltat del mateix camp de concentració: "La vida espiritual es un camino de interiorización que lleva al conocimiento de sí y a encontrar su propio 'centro', donde se siente en 'casa' y se encuentra con su libertad. El centro del alma es el centro de la libertad, éste es el nuevo sentido del alma. Para el hombre, existe sólo un campo de la libertad, que no coincide con toda la envergadura de su ser. El alma es el centro en un nuevo sentido [...]. El centro del alma es el lugar en el que se percibe la conciencia y el lugar de las libres decisiones" (Stein, 1995: 386; 446).

Cloenda

Apostar, per pedagogies que remetin a l'espiritualitat és un repte en un món intercultural i cosmopolita, on la vivència de plenitud pot anar més enllà de les circumstàncies quotidianes

Els educadors i pedagogs en general són agents privilegiats d'aquests processos, com a nodridors i acompanyants d'interioritats, pintors, arquitectes..., de processos interiors que vinculin al sentit de tot plegat, i que remetin a la descoberta del més enllà i més *en-mi* d'un mateix, a la dimensió espiritual de tot ésser.

Apostar, doncs, per pedagogies que remetin a l'espiritualitat és un repte en un món intercultural i cosmopolita, on la vivència de plenitud pot anar més enllà de les circumstàncies quotidianes. Aquest anhel de sentit travessa formes culturals i ultrapassa els sentits perceptibles. L'experiència viscuda i traspasada per grans savis espirituals de totes les tradicions ens remet a la necessitat de conrear una pedagogia de la cons-ciència, que esdevé plenitud en tant que dialèctica ascendent. Una dialèctica que, lluny de centrar-se en l'ego, esdevé des-centrament, des-plegament i cons-ciència transcendida,

més enllà del propi *self* per albirar l'altre, i en ell, l'Altre com a misteri. Del més en-mi al més-enllà de mi, com alguns místics han poetitzat. Una relació pedagògica amarada de plenitud que pot obrir al transcendent i esdevé motor d'acció educativa social cap a qualsevol altre, sense distinció de condicions.



Marta Burguet i Arfelis
 Professora del Departament de Teoria i Història de l'Educació
 Universitat de Barcelona
 mburguetarfelis@ub.edu

Bibliografia

- Arendt, H.** (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona, Gedisa.
- Bárcena, F.** (1997). "El aprendizaje ético de la existencia, La atención a la experiencia vivida". En: Ortega P. (coord.). *Educación moral*. Murcia. Cajamurcia.
- Bárcena, F.** (2011). "El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa". En: *Innovación educativa*, núm. 55, p. 14-31.
- Bauman, Z.** (2003). *Modernidad líquida*. México, Fondo de cultura económica.
- Bern, D. J.** (1972). "Self-perception theory". En: Berkowitz, L. *Advances dins experimental social psychology*. Vol. 6, p. 1-62. New York, Academic Press.
- Bernadet, J.; Equip Seduint** (2011). *Ni amunt ni avall, cap endins*. Barcelona, Salesians.
- Bueno, D.** (2011). *L'enigma de la llibertat*. Valencia: Sense Fronteres.
- Burguet, M.** (2009). "Els pedagògics sons dels silencis. Més enllà d'Auschwitz". En: *Temps d'Educació*, núm. 37, p. 283-292.
- Burguet, M.; Buxarrais, M. R.** (2014). "Pedagogías de la interioridad para una cultura de paz". En: Vila, E. (coord.) *Ética, educación y convivencia*. Málaga, Aljibe (en premsa).
- Delors, J.** (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe en la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid, Santillana-UNESCO.
- Dewey, J.** (2004). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- Dewey, J.** (1990). *The School and Society/The Child and the Curriculum*. Chicago, University of Chicago Press.
- Erikson, E.** (1980). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid, Taurus.
- Ferry, L.** (2007). *Aprender a vivir. Filosofía para mentes jóvenes*. Madrid, Taurus.
- Fierro, A.** (1996). *Manual de Psicología de la personalidad*. Barcelona, Paidós.

- Fierro, A.** (2005). “Uno mismo a examen”. En: *Escritos de Psicología*, núm. 7, p. 15-23.
- Foucault** (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós.
- Fradera, M.; Guardans, T.** (2008). *La setena direcció: el conreu de la interioritat*. Barcelona, Claret.
- Freire, P.** (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Froom, E.** (1984). *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Barcelona, Paidós.
- Fullat, O.** (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona, Ariel.
- Grün, A.** (2004). *Cómo estar en armonía consigo mismo. Caminos espirituales hacia el espacio interior*. Navarra, Verbo Divino.
- Hammarskjöld, D.** (1963). *Marcas en el camino*. Madrid, Mínima Trotta.
- Jankélévitch, V.** (1986). *La aventura, el aburrimiento, lo serio*. Madrid, Taurus.
- Jung, C.** (2010). *Los arquetipos y lo inconsciente colectivo*. Madrid, Trotta.
- Jung, C.** (1995). *El hombre y sus símbolos*. Barcelona, Paidós.
- Kabat-Zinn, J.** (2007). *La práctica de la atención plena*. Barcelona, Kairós.
- Kant, I.** (2005). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Madrid, Alianza.
- Kaufman, C.** (2011). “La experiencia de Dios en Edith Stein”. En: <http://www.universitaties.cat/?p=650>
- L’Ecuyer, C.** (2012). *Educar en el asombro*. Barcelona, Plataforma.
- Lebeau, P.** (2000). *Etty Hillesum. Un itinerario espiritual. Amsterdam 1941-Auschwitz 1943*. Bilbao, Sal Terrae.
- Lederach, J. P.** (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P.; Lederach, A. J.** (2010). *When blood & Bones Cry Out. Journeys through the Soundscape of Healing & Reconciliation*. New York, Oxford University Press.
- MacIntyre, A.** (1987). *Tras la virtud*. Barcelona, Crítica.
- Mead, G.** (1991). “La génesis del self y el control social”. En: *Reis*, núm. 55, p. 165-186.
- Martínez, M.** (2011). “Educació i ciutadania en societats democràtiques: cap a una ciutadania col·laborativa”. En: *Temps d’Educació*, núm. 40, p. 11-23.
- Mélich, J. C.** (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*, Barcelona, Anthropos.
- Mélich, J. C.; Bárcena, F.** (1999) “La palabra del otro. Una crítica al principio de autonomía en educación”. En: *Revista Española de Pedagogía*, 214, p. 465-484.
- Nussbaum, M.** (2005). *El cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- Nussbaum, M.** (2011). *Sense ànim de lucre. Per què la democràcia necessita les humanitats*. Barcelona, Arcadia.
- Ricoeur, P.** (2006). *Caminos del reconocimiento*. Tres estudios. Madrid, Trotta.

- Scheler, M.** (1996). *Ordo amoris*. Madrid, Caparrós.
- Stein, E.** (1996). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Roma.
- Stein, E.** (1995). *Sobre el problema de la empatía*. México, Universidad Interamericana.
- Tagore, R.** (2013). *Sadhana. El sentit de la vida*. Barcelona, Fragmenta.
- Ortega y Gasset, J.** (1973). *Obras completas*. Vol. VI. Madrid: Revista de Occidente.
- Van Manen, M.** (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- Weil, S.** (1985). *Quaderni, II*. Milán, Geta.
- Weil, S.** (2004). *A la espera de Dios*. Madrid, Trotta.
- Xirau, J.** (1938). "Charitas". En: *Obras Completas, I. Escritos fundamentales*.
- Zambrano, M.** (1989). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza.

