

Competencia espiritual: el encantamiento (del mundo) educativo

Eva Marqués Montoro

Máster en Formación del Profesorado de
Educación Secundaria y Bachillerato
Especialidad Filosofía



MÁSTERES
DE LA UAM
2018 - 2019

Facultad de Educación y
Formación del Profesorado

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA Y BACHILLERATO



Competencia espiritual:
el encantamiento (del mundo) educativo

Autora: Eva Marqués Montoro

Tutor: José Gaspar Birlanga Trigueros

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

CURSO 2018/2019

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción: los tres postulados..... | 5 |
| Justificación de los conceptos..... | 11 |
| 1. El encantamiento del mundo educativo..... | 11 |
| 2. <i>Competencia espiritual</i> | 17 |
| Aplicación y desarrollo..... | 26 |
| 1. El encantamiento de la educación como institución..... | 27 |
| 2. El encantamiento de la educación como currículo..... | 33 |
| 3. El encantamiento del capital humano..... | 40 |
| Conclusiones..... | 46 |
| Bibliografía..... | 49 |

INTRODUCCIÓN: LOS TRES POSTULADOS

Las ideas que de ahora en adelante conformarán el contenido de este trabajo nacen de una profunda convicción (convicción que, por otro lado, tiene poco de original): la educación es el punto intersticial en donde convergen socialmente todas nuestras ilusiones y nuestros miedos, nuestros proyectos y nuestros sueños, donde se encuentran de manera más o menos traumática nuestro pasado y nuestro futuro. Repensar una vez más el siempre vivo problema de la educación significa movilizar todo un ejército de justificaciones, retóricas, motivaciones y finalidades humanas.

Cuando me lancé en la búsqueda de una temática para este trabajo de fin de máster, no tuve más que revolver un poquito entre mis inquietudes básicas para que rápidamente emergiera a la superficie la problemática que desde hacía tiempo circulaba por mis adentros: ¿cómo sería para mí una educación realmente significativa? ¿Qué cambios deberían acontecer en las instituciones? ¿Qué nuevas responsabilidades deberían asumir los participantes del juego educativo? Aunque quizá responder a estas preguntas, y mucho más, justificarlas, excederá casi con seguridad los límites de este trabajo de fin de máster, quedándome multitud de hilos por deshilvanar o posibles investigaciones abiertas, no puedo más que lanzarme al desenredo y exposición de esta propuesta impregnada de utopía educativa. Al fin y al cabo, si esto es un curso de habilitación para la docencia en la especialidad de filosofía, ¿dónde si no podría acometer dicho desempeño, defendiendo apasionada e intelectualmente aquellas transformaciones que a mi juicio deberían efectuarse en el sistema educativo?

Dado que me hallo en este punto inextenso *entre* la alumna y la docente, posiblemente no haya mejor situación para escribir sobre educación que desde este *entre* heideggeriano que -siendo muy pero que muy optimista- quizá deje emerger la *verdad del ser* (educativo, claro). Podría decir que este trabajo de fin de máster es, también por ello, un regalo para mí misma; mi intención es saborear cada letra, disfrutar escribiéndolo porque -y ésta es quizá una de las primeras premisas- sólo desde el disfrute puede emerger una educación verdaderamente significativa.

1^{er} postulado: el fin de la educación

Tres van a ser los postulados que ayuden a perfilar los primeros contornos de esta, ya por muchos exigida, significatividad educativa, siendo el primero de ellos de tinte legislativo: tanto la actual ley de la educación (LOMCE)¹, como la Constitución española², como la Declaración de los Derechos Humanos³ en la cual se inspiran, recogen que el fin último de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana. Podría incluso afirmar que toda la edificación de este trabajo refiere a la necesidad de responder a esta cuestión esencial: ¿cómo garantizar que se cumple dicha finalidad educativa? ¿Cuándo garantizar que hemos alcanzado el pleno desarrollo de la personalidad humana? Quizá ésta sea una de esas cosas que se dicen pero que no tienen por qué cumplirse, que funcionan, a modo de los ideales kantianos, de forma regulativa, como un *tender hacia* algo. Pero, aunque así fuera, ¿vamos realmente encaminados hacia ese lugar? ¿Coincidimos en aquello que concebimos como destino? Pues, “cuando se emprende un camino hay que saber hacia dónde se va y qué se quiere alcanzar, de manera que se puedan aprovechar las oportunidades de avance; de lo contrario, como afirmaba Séneca, no hay viento favorable para el que no sabe adónde va.”⁴

Este trabajo, obviamente, no aspira resolver de una vez para siempre toda la pugna de intereses humanos, tan sólo despejar un posible camino para llegar a esa supuesta educación integral. Pero, a pesar de ser sólo un camino, no concibo este camino como *uno más*, sino el que me gustaría justificar como el *mejor camino posible* -con el significado que esto tiene para mí: como el camino *más amplio* posible-, aunque esto sea, desde luego y como exigencia en una cultura supuestamente dialógica, por esencia discutible.

La pregunta que automáticamente se me presentó, entonces, la primera vez que leí ese artículo 2 de la LOE/LOMCE que reclama el desarrollo de la personalidad total fue: ¿acaso es posible desarrollar dicha finalidad en el marco de nuestro actual sistema educativo? ¿No existen en el mismo claras

¹ “El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.” Art. 2. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (la LOMCE no modificó este artículo de la LOE).

² “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” Art. 27.2. de la Constitución Española. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978.

³ “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.” Art. 26.2. Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

⁴ CASANOVA, A. *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Wolters Kluwer España, Madrid, 2011, pág. 152.

ausencias elementales de eso que a lo largo de la historia la reflexión filosófica se ha caracterizado como “ser humano”? Y dar presencia a estas ausencias no es sino una forma de ampliar nuestro camino.

2º postulado: el tempo de la *naturaleza humana*

Este *camino más amplio posible* hunde sus raíces, por tanto, en la tradición filosófica recogiendo de ella todos aquellos contenidos y problemáticas que han acompañado al ser humano desde que se pregunta por su misma realidad; este *camino más amplio posible* pretende traer a este acelerado tiempo presente algunos *diamantes* abandonados de nuestro pasado, anclándose, y este será el segundo postulado, sobre una cierta invariabilidad de la naturaleza humana a pesar de siglos y siglos de historia.

Supongo que esta será la premisa más difícil de digerir, acostumbrados como estamos a una suerte de *culturalismo* o *ambientalismo* -que no niego, pues si negara anularía las propias líneas educativas que pretendo transitar-. Que naveguemos culturalmente a una velocidad acelerada, que los cambios acontezcan tan rápidamente que sólo podamos ir por detrás de nosotros mismos, que muchas de nuestras más intensas y profundas inquietudes no sean más que conformaciones y creaciones culturales, no significa que exista un *algo* que navega mucho más lentamente que nuestra historia y que funciona en relación a esta cultura, y en terminología de Ernst Bloch, como ese sustrato material en posibilidad⁵. Creo que hablar de naturaleza humana en oposición a la cultura humana es, simplemente, hablar de tiempos diferentes, de relatividad en la velocidad a la que acontecen los cambios en una y otra dimensión de lo humano. Nada permanece estable, pero existen ritmos de mutabilidad. Avanzar muy aprisa en un nivel no siempre significa avanzar tan aprisa en el siguiente. Que culturalmente los cambios acontezcan tan rápidamente no significa que biológicamente estos cambios tengan su correspondencia⁶. En este sentido, lo que aquí se defenderá para justificar un tipo de instituciones y currículo educativos es una cierta *permanencia* en las aspiraciones humanas que no puede desatenderse a pesar de estar zambullidos culturalmente en otros menesteres. Lo que sí ha de tenerse en cuenta a la hora de abordar esas presuntas invariencias humanas es que siempre hemos de partir de nuestro estado cultural actual, es decir, que todo acercamiento a este presunto *nosotros*

⁵ BLOCH, E., *El principio esperanza*, v.1, Trotta, Madrid, 2004.

⁶ “Los cambios históricos en la estructura social han tenido lugar con tal rapidez que quizá ninguna modificación en las proporciones de los diferentes genotipos presentes en la población pueda explicarlos.” LEWONTIN, R.C., ROSE, S., KAMIN, L.J., *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, Crítica, Barcelona, 1987, pág. 347.

mismos siempre ha de estar mediado por categorizaciones culturales aprendidas que no podemos soslayar, y menos aun cuando se trata de educar a generaciones cuya inmediatez cultural ha conformado su identidad. Siempre estamos mediados por nosotros mismos a través de otros. Siempre somos, a la vez, *un otro*.

3^{er} postulado: competencia y contexto de desenvolvimiento

El tercer pie sobre el que se asienta este trabajo es sobre el término *competencia*. Las dos últimas legislaciones educativas, tanto la LOE como su reformulación -la LOMCE-, introdujeron como uno de los componentes esenciales del currículo las diferentes competencias básicas, variando entre una y otra legislación la eliminación de la competencia emocional. Pero, ¿qué novedad introduce la utilización de dicho término que no puede ser asumida con ayuda de otros términos como habilidad o destreza?⁷ El término *competencia* pretende recoger un modo muy específico de afrontar la dinámica enseñanza-aprendizaje: un modelo holístico. Hoy en día se entiende por competencia un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, capacidades, etc., que se aprenden en contextos-problema y que han de ser aplicados de forma novedosa en similares circunstancias interpretativas⁸. Aprender por competencias es aprender una manera abierta de reaccionar ante el mundo, es aprender a interiorizar una serie de estrategias, a asimilarlas, a deglutirlas, y a ser capaz de aplicar dicho enriquecimiento a nuestro día a día.

Si nos retrotraemos a una de las primeras propuestas educativas de nuestra historia, cuando Platón expuso en su *República* que sólo es posible educar en armonía las distintas partes del alma humana en un contexto político que le fuera simétrico, por supuesto, no estaba pensando en términos de competencias. De hecho, en la actualidad, el pensamiento de este filósofo griego es presentado como ejemplo paradigmático de lo que no es una educación centrada en este *saber hacer* práctico.⁹

⁷ Una muy detallada diferenciación entre la competencia, la habilidad, el conocimiento y el proceso cognoscitivo, se encuentra en MORA, J. y LUENGO, F. (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas*, Graó, Barcelona, 2011, pág. 66 y ss.

⁸ “El punto de partida es la necesidad de intervenir ante una *situación única y compleja* en un contexto determinado: situación única ya que por muy parecidas que sean las circunstancias nunca serán iguales, y compleja porque en la mayoría de ocasiones el número de variables que participan y las relaciones entre ellas serán múltiples.” ZABALA, A. y ARNAU, L. *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona, 2007, pág. 46.

⁹ “El valor del saber por sí mismo ha determinado y determina las características de los sistemas educativos y la preeminencia de la teoría sobre la práctica, especialmente en los países de tradición católica que, herederos de los principios de la Contrarreforma, están condicionados por un fuerte componente filosófico de raíz platónica, al considerar la preexistencia de las ideas sobre la realidad (el mito de la caverna), y promueven con ello un pensamiento generalizado en favor del *saber por saber*. En contraposición, esta importancia de la teoría sobre la práctica no se ha

Pero, si en vez de orientar nuestra mirada hacia esta supuesta finalidad del aprendizaje, la dirigimos hacia la necesidad de recrear contextos significativos para la enseñanza de las competencias, aquí sí que podemos encontrar las huellas del filósofo ateniense. Lo relevante y siempre actual de la teoría platónica es que toda educación *para* algo debe partir de un contexto en el que ese algo ya esté dado de antemano. Es decir, existe un círculo vicioso (o virtuoso, dependiendo de las condiciones iniciales) entre el alma y la *polis* en la que esta alma va a incubarse. Un alma racional nunca podría desarrollar su máximo potencial sin un contexto político en el que la racionalidad brillara. Muy al contrario, tendería a la corrupción si no se dieran las condiciones apropiadas para dicho desenvolvimiento. En última instancia: un alma justa sólo puede prosperar en una *polis* justa y una *polis* justa sólo puede ser generada por un alma justa.

Si trasladamos esta problemática al terreno actual de las competencias nos encontramos, por tanto, con similar círculo conformativo: una competencia sólo puede desarrollarse en un contexto en el que dicha competencia pueda desenvolverse de forma efectiva y un contexto así sólo puede conformarse a partir de agentes cuyas competencias hayan sido debidamente posibilitadas. Ahora bien, recrear un contexto así no parece problemático con competencias como la lingüística o la matemática, pero ¿ocurre igual con el resto de competencias? O, incluso, si quisiéramos desarrollar algo así como una competencia espiritual, ¿qué tipo de contexto necesitaríamos recrear? Las líneas que de ahora en adelante se desarrollarán intentarán responder a estas últimas cuestiones, siendo el “encantamiento (del mundo) educativo” el contexto ideal en el que podría desarrollarse esa supuesta competencia espiritual cuyos elementos deberán ser -y serán- debidamente aclarados.

Los tres postulados que han conformado esta introducción son los ejes de coordenadas sobre los que se construirá esta propuesta y que, en cierto modo, no hacen sino contestar de un modo particular a las tres preguntas fundamentales que yacen tras todo proyecto educativo: *¿Para qué* educamos? Para desarrollar la personalidad integral del ser humano. Pero, *¿quién* es el ser humano que queremos educar? En este caso me serviré de la tradición filosófica para rastrear esas notas distintivas que hacen de un ser humano tal. Y, una vez afrontadas las dos cuestiones anteriores,

dado del mismo modo en los países de tradición calvinista, que con una base filosófica de raíz aristotélica (materia y forma son cosas reales) han valorado y valoran la capacidad aplicativa del conocimiento.” *Ibíd.* págs. 21 y 22.

podemos entonces emprender la última interrogación: ¿cómo construir un sistema educativo acorde a ese *telos* humano?

Aunque de un modo u otro todas estas preguntas permanecerán como horizonte de sentido a lo largo de todo el trabajo, quizá las dos primeras sean abordadas de un modo más explícito en la primera parte (*justificación de los conceptos*) y la tercera pregunta, ese *cómo*, en la segunda parte (*aplicación y desarrollo*).

JUSTIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS

La primera parte de este trabajo tiene una doble función de justificación: justificar la elección del término *competencia espiritual* a pesar de los problemas que pueda detentar la elección de un concepto con marcado carácter religioso -siendo ésta una propuesta profundamente laica-, y la justificación de su correlato objetivo o institucional: el *encantamiento del mundo*.

Siendo coherente con la terminología escogida, diré que aun intentando modificar en algún momento la elección de los conceptos por miedo a incorrectas interpretaciones, no he podido llegar a hacerlo, en primer lugar, y manteniendo la línea conceptual, por permanecer en una especie de *hechizo* con respecto a dichos términos. La carga semántica que ofrecen es tan rica que su influjo, atracción y posibilidades latentes me parece condición suficiente para apostar por ellos, siempre y cuando se realicen las aclaraciones y justificaciones pertinentes. Además, o en segundo lugar, me gustaría reivindicar el carácter sumamente filosófico de la palabra “espiritual”, destilando en cierta manera de ella el carácter religiosamente monoteísta que lleva adherida, así como el marcado carácter irracional que el término *encantamiento* conlleva. Aunque, ¿por qué nos aterran tanto aquellos conceptos que denotan cierto carácter de irracionalidad humana, especialmente cuando a educación de las futuras generaciones se refiere? ¿Es acaso el ser humano pura racionalidad? ¿No estamos olvidando que el ser humano es mucho más que eso? ¿No estamos engañando a nuestros jóvenes enseñándoles sólo un conjunto de materias -o sólo un conjunto muy reducido de contenidos dentro de esas materias- que descuidan (por no decir *ocultan*) buena parte de lo que ha significado ser un individuo humano a lo largo de la historia? Tanto con el término *encantamiento* como con el término *espiritual*, por encima de todo, pretendo desarrollar una propuesta educativa que tenga en cuenta al ser humano en su versión total, aciertos y desaciertos incluidos, racionalidades e irracionalidades incluidas.

1. El encantamiento del mundo educativo

El polo objetivo de esta propuesta educativa corresponde a lo que yo he llamado *encantamiento del mundo educativo*. Como se adelantó en la introducción a este trabajo, dicho proyecto va a configurarse a partir de una forma muy particular de comprender el término *competencia*. Aunque

hasta epígrafes posteriores no será debidamente desarrollada, una competencia como la espiritual, cuya pretensión es reunir bajo su nomenclatura una variedad de elementos que supuestamente ayuden a desplegar esa personalidad total, requiere de un contexto muy específico de desarrollo y este contexto es lo que he yo he venido a denominar *encantamiento educativo*.

En líneas generales, dicho “encantamiento” no va a significar más que hacer de las instituciones educativas un lugar habitable, un lugar donde tanto alumnado como docentes deseen estar dado la cantidad de tiempo que va a ocupar en sus vidas. A fin de cuentas, no es sólo el aprendizaje el que debe de ser significativo, o acaso esto no sea ni siquiera posible si no existe un lugar, un espacio, que resulte a su vez también significativo, que constituya un entorno acorde con aquello que se pretende impulsar. Encantar el mundo educativo es humanizarlo, personificarlo, es convertirlo en un lugar, por qué no decirlo, mágico, dado que es allí donde se va a cumplir una de las mayores misiones que puede acometer una sociedad: educarse a sí misma. Pero el término “encantamiento” parte de una forma muy concreta de entender el desarrollo de la historia de Occidente y, dado que en cierta forma es en esta historia en la que me baso para la elección del término, es lo que deberá ser desarrollado a continuación.

◆ El desencantamiento del mundo

Existen una infinidad de términos en la historia de las ideas que por su capacidad comprensiva y su facilidad de readaptación a nuevos tiempos han sido constantemente recuperados y reinterpretados para analizar y comprender la realidad humana y mundana. Pienso por ejemplo en innumerables términos aristotélicos que siguen dando tanto juego filosófico hoy en día (como pueden ser los términos de *materia y forma*, o *potencia y acto*) o, el mismo término platónico “dialéctica” que ha conformado toda comprensión de lo humano desde que Hegel lo encumbrara como el protagonista móvil de toda su filosofía especulativa y que hoy en día resulta tan afortunado para comprender las relaciones que pueden establecerse entre los diversos elementos de un sistema.

Pues bien, creo que otro de esos conceptos afortunados, aunque quizá no llegue al rango de los anteriormente comentados, es el de “desencantamiento del mundo”, término introducido justo hace

un siglo, en 1919, por Max Weber en su “Ciencia como vocación”¹⁰. Con él, el autor pretendía definir aquel proceso de racionalización característico de la sociedad occidental para la cual el mundo deja de tener ciertas cualidades mágicas inescrutables para tornarse un mundo que tiende a la autotransparencia, es decir, que reaparece como *potencialmente* explicable, regulable y organizable a través del poder de nuestra razón y de nuestra ciencia. El mundo desencantado weberiano es un mundo en el que la explicación racional tiende a sustituir toda explicación mítica, religiosa o mágica¹¹. Y este es el mundo hacia el que, en teoría, ha ido caminando el ser humano occidental.

Dicha tesis ha sido asumida, reinterpretada o simplemente criticada con matices por varios autores a partir de entonces. Digo *criticada con matices* porque, hasta cierto punto, la tesis sigue estando ciertamente intacta, pues resulta, en principio, poco discutible que la historia de Occidente haya ido caminando hacia ese proceso de desencantamiento y muerte de los dioses (y todo lo que ellos simbolizaban) que Weber pronosticaba; pero, por otro lado, y como ya denunciaron algunos representantes de la escuela de Frankfurt, no es menos cierto que el ser humano ha caído en otra especie de encantamiento o mistificación: el mito de la razón desencantada, es decir, el mito de que es posible acceder y comprender el mundo de forma inmediata, sin estar asistidos continuamente por nuestras más profundas motivaciones humanas, o por toda una suerte de categorías históricamente conformadas¹². O, visto de otra forma, como escribe Manuela Cantón en su *Razón hechizada*, que la religión y las creencias mágicas siguen vagando y conformando la psique -o el alma- de muchas personas hoy en día¹³. Puede que la *sociedad* occidental, como un todo, haya caminado hacia ese desencantamiento, lo dudoso es si los *individuos* realmente han seguido el mismo camino por el que les ha conducido el concepto universal que supuestamente los aglutina.

¹⁰ Conferencia incluida en el libro *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1981. El término concreto que usa Weber para definir ese proceso de intelectualización y racionalización del mundo es *Entzauberung*, que a veces es traducido como desmagificación y otras como desencantamiento. Finalmente, ha sido este último el que ha cobrado mayor vigencia especialmente gracias a aquellos filósofos de habla no alemana que han retomado las tesis de Weber.

¹¹ “La intelectualización y la racionalización crecientes (...) significan que se sabe o se cree que en cualquier momento en que se *quiera* se *puede* llegar a saber que, por tanto, no existen en torno a nuestra vida poderes ocultos e imprevisibles, sino que, por el contrario, todo puede ser *dominado mediante el cálculo y la previsión*. Esto quiere decir simplemente que se ha excluido lo mágico del mundo.” *Ibid.* pág. 200.

¹² “El programa de la Ilustración era el desencantamiento del mundo. Pretendía disolver los mitos y derrocar la imaginación mediante la ciencia. (...) Sin embargo, la credulidad, la aversión frente a la duda, la precipitación en las respuestas, la pedantería cultural, el temor a contradecir, la falta de objetividad, la indolencia en las propias investigaciones, el fetichismo verbal, el quedarse en conocimientos parciales: todas estas actitudes y otras semejantes han impedido el feliz matrimonio entre el entendimiento humano con la naturaleza de las cosas”. HORKHEIMER, M. y ADORNO, T.W., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta, Madrid, 2003, pág. 59.

¹³ “La tesis de la actual «privatización» de la religión apunta precisamente en esta dirección: las formas religiosas tradicionales han dejado de ser decisivas para el conjunto de la sociedad, si bien pueden aún dirigir la vida de individuos y grupos en un mundo cada vez más global.” CANTÓN, M., *La razón hechizada. Teorías antropológicas de la religión*, Ariel, Barcelona, 2008, pág. 204.

Sobre esta idea, o a partir de esta diferencia entre la religión como cohesionador y conformador de lo social y la religión como necesidad antropológica individual, va a transitar el pensamiento del autor que será tratado a continuación y partir del cual yo desarrollaré mi concepto particular de *encantamiento*. Dicho autor es Marcel Gauchet y su propuesta es recogida en un libro que no da lugar a dudas a la hora de mostrar sus influencias: *El desencantamiento del mundo*.¹⁴ La tesis central que estructura la obra, y lo que él denominará propiamente el “desencantamiento”, a diferencia de Weber aun partiendo de su tesis, es que en el mundo humano actual la religión ya no desempeña la función social integradora con la que nació en sus orígenes. El mundo humano que nació *encantado*, es decir, unido y conformado socialmente a partir de un vínculo invisible con lo *otro*, o con esos dioses separados temporalmente de los seres humanos, se ha disuelto. Esto es el desencantamiento: pérdida de la legitimación social de la religión como unificadora del vínculo social.¹⁵

Hoy en día, la función que realizó la religión ha sido sustituida por otras entidades humanas. Dicho proceso, que diversos historiadores han denominado “secularización”, asiente que *la sombra de la religión es alargada*, es decir, que el mundo actual humano, aun sin ser religioso en el sentido de Gauchet, sigue estando conformado por los residuos institucionales y estructurales de lo religioso. “La sociedad moderna no es una sociedad sin religión, es una sociedad que se constituyó en sus articulaciones principales por metabolismo de la función religiosa”¹⁶. La diferencia estriba, o el desencantamiento radica, en que dichas instancias ya no son concebidas como ajenas al hombre sino como creaciones profundamente humanas¹⁷. Lo *otro*, ahora, es el Estado, lo *otro* es la Justicia, lo *otro* es el Derecho... Instancias atemporales también, sin duda, pero no exteriores al hombre, sino inmanentes en su puro trascendernos.

Las religiones monoteístas -o más estrictamente la religión cristiana en Occidente- han jugado un papel esencial en este proceso de desencantamiento del mundo, o disolución del vínculo religioso como legitimación de la praxis social. El ascenso del cristianismo no representó, en contra de lo que pudiera pensarse, el auge del fenómeno religioso sino, todo lo contrario, el comienzo de su

¹⁴ GAUCHET, M. *El desencantamiento del mundo*, Trotta, Madrid, 2005.

¹⁵ “Los dioses sobreviven, es su poder el que muere. (...) Lo que ha desaparecido, lo que ha sido engullido en los engranajes mismos de la civilización es la *función* cuyas necesidades definieron desde el principio el contenido de las religiones, determinaron sus formas y precipitaron sus evoluciones.” *Ibíd.* págs. 10 y 11.

¹⁶ *Ibíd.* pág. 232.

¹⁷ “El obstáculo, la separación, la opacidad están siempre ahí, pero en el interior del individuo mismo, en la relación entre los individuos, en el corazón de su ser-conjunto; (...) no es con los dioses con quienes nos enfrentamos, sino con nosotros mismos, con esa parte de nosotros mismos que nos rige inexorablemente porque corresponde a aquello que nos permite ser, a aquello que hace en general que un sujeto humano y un espacio social sean posibles.” *Ibíd.* pág. 235.

debilitamiento. Y esto aconteció, además de por diversos factores que ahora no podrán ser tratados, gracias a un viraje o inversión en las formas de comprender las cualidades del ente religioso, especialmente aquellas que tienen que ver con el tiempo y el espacio a partir del cual dicho fenómeno recibe justificación. Más concretamente, Gauchet va a considerar el pasado como el tiempo religioso de las primeras sociedades, y el futuro como el tiempo de la sociedad cristiana -y, posteriormente, de la sociedad occidental secularizada-. Dicha inversión temporal va a tener lugar a través de su correlato espacial: de una exterioridad social comprendida como horizonte de aplicación del fenómeno religioso se pasará a una vivencia individual, íntima e interiorizada del mismo. La máxima trascendencia de Dios deviene, contrariamente, máxima cercanía con Dios pero de manera íntima. Una vez que la práctica religiosa se individualiza, favorecida ya en la época moderna con las primeras derivaciones protestantes, la función social de lo religioso acabará disolviéndose, tomando el relevo las diversas instituciones humanas surgidas por y para con ella.¹⁸

◆ El encantamiento: inversión de la inversión

El corolario de todo este proceso de desencantamiento es que, aun disuelta la función social que cumplía el fenómeno religioso, sus efectos siguen vigentes. Como se dijo, lo *otro* permanece en el corazón de unas instituciones humanas que funcionan según el doble rasero de lo temporal (los individuos) y lo intemporal (las instituciones), y nuestra forma de concebir el tiempo y el espacio humano también permanece teñida de los residuos de la inversión acontecida por el cristianismo. Nuestro tiempo social es el futuro, si bien un futuro, como escribe Gauchet, *puro*, es decir, “desprendido del resto de crisálida teológica que seguía ocultándonoslo en parte desde hacía dos siglos”¹⁹. En este sentido, puede que en muchos casos la creencia en el sentido progresivo inmanente de la Historia se haya desvanecido, quizá el futuro ya no nos esté garantizado de antemano por una especie de dinámica histórica que nos conduzca inevitablemente hacia el progreso, pero esto no significa que no sigamos justificando muchas acciones humanas, y muy específicamente, muchas acciones educativas, que es lo aquí interesa, confiando en dicho futuro. Simplemente, abandonados a un proceso cuyo desarrollo parece que concebimos como imparabile, apresurados por alcanzar *lo nuevo*: las *nuevas* metodologías alternativas, la *nueva* forma de concebir

¹⁸ “En este caso, el suplemento de sacralización consistirá en elevar a perpetuidad las instituciones de la tierra al rango de las instituciones del cielo, en transformar los cuerpos terrestres en personas angelicales. Si los hombres nacen y mueren, los cuerpos asociativos que forman juntos permanecen independientemente del flujo de sus miembros.” *Ibíd.* pág. 122.

¹⁹ *Ibíd.* pág. 261.

la escolarización, el futuro de las *nuevas* tecnologías, educar a los alumnos para profesiones *nuevas* que aún no existen, justificar las horas y horas en las instituciones escolares porque, en un futuro, aunque ahora no sean conscientes, les serán útiles. Por otro lado, y en correlato necesario a este futuro que construiremos cada uno de nosotros con nuestras elecciones, la oscilación de toda justificación al polo del individuo, su interioridad y su responsabilidad propia. Educar al individuo en autonomía, educar su interioridad para que sepa orientar sus emociones, para que pueda modelar sus capacidades y construirse a sí mismo.

Desde aquí partimos, esto es lo que somos, esto es lo que hemos devenido o construido históricamente. La cuestión es, ¿es suficiente? ¿Podemos construir tejido educativo sólo a partir de estas cualidades, a partir de estos dos infinitos: el tiempo futuro y la interioridad humana? ¿No haría falta, quizá, equilibrar la balanza potenciando otras posibilidades que, como efectos de ese desencantamiento, hemos ido desatendiendo?

El mundo, a mi juicio y en contra de lo expresado por Gauchet, o más en consonancia ahora con el espíritu de algunos pensadores de la escuela de Frankfurt, sigue encantado, seguimos viviendo en un mundo mítico, pues siguen nuestras creencias más irracionales conformando nuestras certezas más razonables²⁰. En mi opinión, esto no constituye ningún problema mientras permanezcamos alerta de ello y mientras incluyamos en dicho modelo de realidad el más amplio abanico experiencial posible, mientras que incluyamos en nuestros modelos educativos la otra mitad del espectro invertido que dejamos atrás: junto a la veneración del futuro y de lo nuevo, seguir impulsando el poder del presente y del pasado, y junto a la veneración del individuo y su interioridad, fomentar la exterioridad de unas prácticas que construyan y consoliden el vínculo social.

Encantamiento, por tanto, significa: vuelta a una comprensión del mundo que tenga en cuenta nuestro pasado mítico, del que estamos separados de forma decisiva, pues aquellos que lo construyeron son a su vez un *otro* y nosotros mismos, separados de nuestro pasado por una inconmensurabilidad esencial pero dependientes totalmente de él, conformados pedacito a pedacito por todo lo culturalmente aprendido y que ha sido depositado en este lenguaje nuestro que nos habita y conforma, como lo *otro*. Encantamiento: reconfiguración de la práctica educativa como rito

²⁰ “Sin embargo, hoy en día cuesta pensar que la secularización sea algo más que una reordenación de viejos elementos. Ni más o menos encantamiento, ni más o menos razón. Tal vez una mayor fragmentación, una multiplicación y, sobre todo, una rigurosa puesta al día de las divinidades que bullen en la olla, de los demonios y de los lunáticos.” CANTÓN, M., pág. 9.

de paso, como fenómeno generador de vínculo, comprensión y adaptación social, potenciando la exteriorización de las prácticas y no tanto la individualización del proceso educativo. El encantamiento del mundo se presenta como el cuidado ritualizado del contexto social en el que se conforma la práctica educativa.

Quiero que quede claro en todo momento que dicho encantamiento no tiene que ver con traer de nuevo a los dioses ni al mundo en general ni al mundo de la educación en particular, sino en reapropiarnos de nuestro pasado en toda su extensión, recapitulando y asumiendo como nuestro, como presente en un ahora eterno, en un ahora que siempre se reactualiza, todo aquello que ha constituido -al menos- al ser humano occidental; aun manteniendo el componente sagrado destilado y reabsorbido por nosotros mismos, pero sin olvidarlo, si renegar de él por resultar irracional, sin adoctrinar, sólo como exposición de lo que hemos sido y en muchos casos seguimos siendo: mágicos y religiosos, míticos y científicos. Siempre fuimos nosotros como *totalidad* los dioses a los que veneramos. El encantamiento del mundo educativo consiste en construir unas instituciones educativas que tengan en cuenta ese ser humano integral, que siempre es un *nosotros*.

2. Competencia espiritual

Presento a continuación la competencia espiritual como la otra cara del encantamiento, como el polo subjetivo de un mismo y único proceso. Si el encantamiento corresponde al componente objetivo del fenómeno educativo, al polo institucional y colectivo, al diseño de un contexto específico a partir de cual poder educar esa personalidad total que se exige desde la legislación; la competencia espiritual pretende recoger una muy específica forma de ser del, y por ello educar al, individuo humano.

¿Qué significa ser un ser humano? ¿Qué es preciso, por tanto, enseñarle? Pues, en contra de la opinión mayoritaria, quizá no aquello que va a necesitar en un futuro más o menos inmediato pues, si no sabemos realmente cómo será nuestro futuro, ¿cómo educar para algo que aún no conocemos? Si la educación tiene como fin el desarrollo de la personalidad total del alumnado, lo primero que debemos resolver es qué significa ser un ser humano, y mirar hacia adelante no nos va ayudar en este descubrimiento. En terminología sartreana, somos lo ya-sido, y sólo la mirada atenta a nuestro pasado puede ayudarnos a descubrir qué necesidades albergará en un futuro el individuo humano

porque, quizá, mal que nos pese, o a pesar de tanta revolución histórica, no seamos tan diferentes de lo que fuimos.

Con el término *competencia espiritual* pretenderé, de ahora en adelante, aunar todas aquellas cualidades, conocimientos, habilidades, destrezas, etc., que en mi opinión debería reunir el individuo humano para su completo desarrollo y que, por tanto, toda institución educativa debería procurar. Entre dichos componentes no pueden faltar aquellos que tienen que ver con las inquietudes existenciales que han reaparecido, de un modo u otro, en cada nueva generación humana: la búsqueda de sentido en la vida y la posibilidad de trascendencia (en sus versiones más o menos profanas); la vida y la muerte como dualidad originaria; la pregunta por nuestro lugar en el mundo; el cómo afrontar y entender el amor (como alienación en lo otro, como auténtica donación de uno mismo, como simple coordinación de intereses o como mera función atractiva entre partículas); la conformación de la identidad (¿somos o nos hacemos?); las relaciones con otras personas; el cómo abordar nuestro autodesarrollo personal; la felicidad, el placer, la belleza... Todas estas cuestiones nos sitúan como docentes en un terreno delicado, y tratar todos estos contenidos no consiste en lanzar estas temáticas al viento, sino en preparar realmente a las instituciones educativas para poder convertirse en contextos legítimos capaces de abordar pedagógicamente todas estas cuestiones cruciales que, en algún momento de la vida, antes o después, siempre se le presentan al individuo humano, en la mayoría de los casos, en forma de crisis.

En la actualidad, los individuos humanos siguen teniendo, en versiones ligeramente reformuladas y adaptadas a los nuevos tiempos, los mismos problemas existenciales de antaño. Pero hoy en día faltan los contextos legítimos donde abordar dichos problemas, principalmente, por desbordamiento o disolución de los agentes que antiguamente se dedicaban a ello (familia, comunidad, iglesia...). Proponer una competencia espiritual para desarrollar en la escuela es reconocer legítima y legislativamente a las instituciones educativas -y dotar de medios en consecuencia- las funciones cohesionadoras que de un modo u otro deberán asumir si queremos, no sólo contrarrestar el estado de descomposición y relativo desmembramiento de nuestras actuales sociedades, sino si queremos educar esa personalidad total del alumnado en un contexto realmente democrático y ético. Proponer una competencia espiritual es recordar al individuo lo que le hace ser un ser humano integral.

◆ Un paseo por las competencias

Quizá, para muchos docentes cansados de los cambios en la terminología educativa, la introducción de las competencias en el currículo no sea más que una *nueva* forma de desviar la atención de los problemas educativos y obligar a los docentes a que reconfiguren de nuevo toda su programación intercambiando simplemente un concepto por otro.²¹ En mi opinión, y tal y como a veces funciona la dinámica histórica, los cambios que se producen, aunque acontezcan a causa de una multiplicidad de factores que a veces se combinan de forma relativamente aleatoria o accidental, pueden ser reaprovechados y reinterpretados escapándonos quizá del sentido original con que se les dotó en su nacimiento. En otros casos, también, puede ocurrir que un concepto aparentemente nuevo tenga un significado ya presente en otras ideas mucho más antiguas, como ya apunté también en la introducción a este trabajo, retrotrayendo la comprensión del término competencia al contexto de la educación platónica.

Quizá, el término competencia, como han criticado algunos autores, haya nacido en un contexto afín al de la empresa -y bajo el paradigma ya presentado del culto al futuro- exigiendo la necesidad de que todo aprendizaje cumpla una finalidad eminentemente práctica y útil²²; lo cual no significa que no podamos debidamente aprovechar dicha terminología otorgándole un sentido recordatorio, significado que no tuvo la suerte de poder contar desde su nacimiento con el poder centralizador de un único significante. Es decir, aunque es posible que el significado que se le ha otorgado a esta palabra ya estuviera presente en idearios y teorías anteriores, creo que no existía hasta ahora una palabra que recogiera en toda su complejidad el sentido que ahora ha adquirido y todavía podría adquirir este término.²³

²¹ “En pocos años, el profesorado pasó de oír hablar y tener que llevar a la práctica tareas como programaciones y proyectos curriculares de centro y de aula, pasando por la formulación de objetivos operativos y tener que diferenciar entre conocimientos, procedimientos, actitudes y valores, hasta llegar a la última moda: las competencias.” TORRES, J., *La desmotivación del profesorado*, Motata, Madrid, 2009, pág. 45.

²² “La impresión general es que el empleo del término *competencias* en el ámbito de la enseñanza universitaria y no universitaria obedece a una “colonización” ideológica del mundo laboral sobre el mundo académico.” MORA, J. y LUENGO, F., pág. 17.

²³ Sobre las ventajas de dar nombre a *nuevas* necesidades educativas, escribe M.^a Antonia Casanova: “En este sentido, creo que es importante pensar que cuando se avanza en la investigación de todo tipo, el “nombrar” los hechos hasta entonces implícitos, ayuda a su sistematización y al mejor trabajo en ese ámbito. (...) Se avanza, por tanto, en su definición y organización dentro del marco escolar, entendiendo que las capacidades eran difíciles de evaluar y que las competencias, al constituir aprendizajes aplicados, resultarán más fáciles de comprobar y valorar. En definitiva, es un paso adelante hacia una formación más completa, integrada y funcional.” CASANOVA, A., pág. 149.

La diferencia entre el término competencia y otros afines es, en mi opinión, que con este concepto se pone verdaderamente el énfasis en el factor relacional y contextual del aprendizaje. Como se dijo en la introducción, todo aprendizaje competencial requiere de un contexto que le sea simétrico, así que cualquier educación por competencias ha de aceptar que todo contenido para ser aprendido (ya sea un contenido más actitudinal, aptitudinal o cognoscitivo) necesita de una forma específica que lo determine. El término competencia asumiría y fusionaría de una forma bastante lograda, a mi juicio, los viejos conceptos de materia y forma aristotélicos (en su versión educativa, aclaro), relegando el siempre actualizado debate entre forma y contenidos a un segundo plano. Además, y siguiendo en terminología aristotélica readaptada a los nuevos tiempos, toda competencia cumple con su papel de fusionar los tres tiempos que conforman el transcurrir humano: aprender es utilizar las posibilidades encerradas en nuestro pasado para actualizar, para hacer presente, para construir, nuestro propio futuro.

Sin necesidad ahora de retrotraernos de nuevo al contexto platónico, creo que el sentido del término competencia puede rastrearse también en muchos de aquellos reformadores educativos que entendieron que toda educación para que sea verdaderamente significativa ha de servir para algo, especialmente ha de servir para que se desarrolle la persona que se está educando²⁴. La cuestión ahora es averiguar y proponer qué clase de conocimientos queremos que aprendan los alumnos y porqué creemos que ello será útil o valioso.

La legislación española, en relativo común acuerdo con la legislación europea, propone en la actualidad siete competencias básicas: desde competencias más centradas en los contenidos necesarios a adquirir (competencia lingüística, matemática, interacción con el mundo físico y digital), pasando por competencias que tienen más que ver con el desarrollo de la autonomía del individuo (aprender a aprender e iniciativa emprendedora) hasta aquellas que desarrollan una comprensión más contextual del individuo humano (social y cívica, y cultural y artística). Podría decirse que el ámbito competencial es extenso pues, como se dijo, abarca desde el *qué* aprender (contenidos) hasta el *quién* los aprende (el individuo humano autónomo) pasando por el *dónde* se produce ese aprendizaje (desde un contexto social determinado). A pesar de que bajo dichos grandes eslóganes competenciales podríamos subsumir -forzando- cualquier conocimiento, actitud o habilidad humana, existen serias dudas en relación a si con estas competencias podemos

²⁴ El término competencia, apuntan Mora Otero y Luengo Horcajo, otorga legitimidad a la “antigua aspiración de los movimientos de renovación pedagógica: dar relevancia y aplicabilidad a los conocimientos escolares o, lo que es lo mismo, la utilización del conocimiento para resolver situaciones cotidianas.” MORA , J. y LUENGO, F., pág. 43.

cubrir todo el espectro de inquietudes y necesidades humanas. Y aquí es donde entra la competencia espiritual, y, como paso previo, la competencia emocional.

◆ La competencia emocional

Una de las muchas reivindicaciones propuestas por algunos docentes y teóricos de la educación es la de volver a introducir la competencia emocional en el currículo educativo y, mucho más importante, la de introducir realmente dicha competencia en el aula. Vislumbrar la necesidad de educar las emociones, obviamente, no es algo nuevo. Retomando mi referente griego, ya Platón insistió -y magistralmente ilustró con su mito del carro alado- que toda educación debía empezar por un ajustado dominio de las pasiones. Pero, a diferencia del filósofo ateniense, la educación emocional que hoy en día se demanda no radica quizá tanto en un dominio y control de nuestras pasiones por nuestra racionalidad (aunque también) sino más bien -de un modo mucho más laxo- en un autoconocimiento y aceptación de lo que somos. La educación emocional o la competencia emocional no consistirían tanto en anular nuestras pasiones sino en saber tenerlas en cuenta para el desarrollo de nuestras acciones. Somos seres emocionales, lo que en lenguaje biológico significa que dichas emociones, al ayudarnos a rastrear ciertos caminos evolutivos, pueden guiarnos en nuestras futuras intervenciones, avisándonos cuando algo en nuestro organismo (cuerpo y psique incluidos) no está aconteciendo de forma equilibrada.

La competencia emocional, por tanto, consiste en ese reconocimiento de nuestros estados emocionales y de sus causas internas. ¿Por qué en ciertas situaciones me siento angustiado, o iracundo, o irritado? Todas estas emociones son señalizaciones, señales de alerta, para que prestemos atención hacia nosotros mismos, y no tanto hacia el agente externo que los detona. Ante un enfado, por ejemplo, la pregunta correcta no siempre es: ¿qué ha hecho ese otro para que yo me enfade? sino, invirtiendo la jerarquía del agente causante, ¿qué emociones albergo yo para que sus palabras me enfaden? El cambio de paradigma es aquí realmente significativo y las ventajas para una *comunicación social no violenta*, y para una forma mucho más asertiva y reconciliadora de abordar los problemas cotidianos, resultan más que evidentes. Asumir que, muchas veces, somos mucho más responsables de lo que sentimos de lo que *a priori* reconocemos es una excelente forma de encarar el autodomínio y la autogestión de nuestra propia vida, dotándonos de esa cualidad tan cotizada y que tan buena fama tiene hoy en día en nuestras sociedades actuales como es la autonomía.

Cuando se habla de introducir de nuevo esta competencia en el currículo, además, se hace con el fin de que verdaderamente se trabaje en el aula, pues en muchos casos si no existe un reconocimiento explícito que obligue a su fomento, puede que acabe quedando, como muchas otras bellas intenciones, relegada -con suerte- a una hora de tutoría a la semana. Y, como escribe Rafael Bisquerra, “conviene insistir en que realizar una serie de ejercicios descontextualizados no significa hacer educación emocional.”²⁵ En la nueva legislación española, como se dijo, esta competencia se ha omitido, entendiendo que sus componentes pueden disociarse, dispersarse y subsumirse bajo el epígrafe de otras competencias, como pueden ser la de *sentido de iniciativa* o la *social y cívica*. Soy de la opinión que, aunque el cambio legislativo sin voluntad de un cambio en las aulas no sirve de nada, sí considero necesario que, al menos, por principio, su rótulo no desaparezca del currículo educativo. Lo que esta sociedad ha descubierto es que en un mundo completamente interconectado, en donde los individuos están sometidos a unas condiciones de *flexibilidad*, cambio y estrés constantes, en un mundo donde ese futuro invisible no nos está garantizado, ese mundo se ha convertido en un lugar angustioso para muchas personas, especialmente los jóvenes. Educar emocionalmente es dotar a los alumnos de las herramientas para autogestionarse a sí mismos y, mucho más importante, es dotar a los docentes y a las instituciones con las herramientas para que también tengan en cuenta dichas emociones del alumnado, para construir una dinámica educativa acorde con la personalidad integral de todos sus protagonistas.

◆ El *plus* de la espiritualidad

Ahora bien, ¿por qué o para qué la competencia espiritual? Realmente, si la competencia emocional, bien entendida, no sólo tiene que ver con la autogestión y autoconocimiento de nosotros mismos sino con el desarrollo de unas instituciones y un proceso de enseñanza-aprendizaje acorde a esta realidad humana, ¿por qué introducir también otra competencia más? Es decir, se me podría objetar, si la competencia emocional realmente se desarrolla como debiera, si se pusiera en marcha un plan real que tuviera en cuenta todos estos factores, quizá se terminarían trabajando todos aquellos elementos que yo he considerado indispensables para educar la personalidad total del alumnado, pues quizá el miedo a la muerte, o la búsqueda de sentido, o los deseos de trascendencia, no sean sino síntesis conceptuales de emociones muy básicas humanas que sólo referidas a dichas

²⁵ BISQUERRA, R., *Orientación, tutoría y educación emocional*, Síntesis, Madrid, 2012, pág. 96.

emociones pueden empezar a ser abordadas. Y bien que esto puede ser el caso. Pero existen dos razones por las que no me contento con la competencia emocional aun considerándola indispensable: la primera de ellas tiene un carácter de sospecha ante la realidad paradigmática en la que se ha producido este relanzamiento de la educación emocional y, en segundo lugar, porque el carácter de la competencia espiritual que yo reivindico tiene un plus sobre otras competencias al que no puede reducirse sin quedar anulado su sentido global.

Semejante al origen del término competencia, al cual se le suele acusar de tener una orientación pragmática centrada en la empresa, así ocurre con la educación de la emocionalidad. Parece que el modelo de tener empleados contentos y desestresados que ya han exportado las grandes multinacionales tecnológicas estadounidenses está dando frutos en nuestro país.²⁶ Aunque sería un error ingenuo, a mi juicio, reducir la importancia de esta competencia a una especie de conspiración corporativa capitalista que requiere individuos mentalmente sanos para que rindan mejor en el trabajo, no es menos cierto que el paradigma de la educación emocional ha ganado consolidación gracias al apoyo de estos grandes *influencers* corporativos. Esto no debería hacernos dudar de la necesidad social de educar dicha emocionalidad en el individuo humano (sic), pero sí mantenernos alerta sobre aquello que podemos estar olvidando cuando centramos la solución de los males que asolan al individuo del siglo XXI (ansiedad, depresión, trastornos afectivos en general) en su sí mismo.²⁷ Ahora bien ¿cuáles son las causas de todo esto? Obviamente, determinar las causas de dichos trastornos excede con creces los motivos de este trabajo, si bien resulta imprescindible señalar que todas ellas podrían agruparse en dos grandes tipos de categorías extremas: unas que se centrarían en la individualidad humana, asumiendo que hemos generado un individuo humano *blandito* que no es capaz de afrontar los problemas de su día a día y otra que resaltaría que de una sociedad enferma, en la que no existe tejido social en el que apoyarse, sólo pueden surgir individuos

²⁶ De hecho, hace unos meses, justo en la empresa para la que trabajo, tuve que realizar un curso de educación emocional muy básico, ya no sólo para mejorar el trato con los niños (yo trabajo en un comedor escolar), sino también para agilizar y livianizar el trato entre compañeros y compañeras.

²⁷ No se nos puede escapar el hecho de que la nueva epidemia social en occidente está más relacionada con la salud mental que con la salud física. A poco que nuestro perímetro social de relaciones se extienda a unos pocos individuos, creo que no es arriesgado afirmar que todos conocemos a algún pariente o amigo que haya atravesado algún periodo en el que la ansiedad o la depresión hayan ocupado buena parte de su vida.

El 2016 fue el año de la salud mental y, según múltiples estudios, especialmente aquellos elaborados por la Organización Mundial de la Salud, en los países occidentales, cifra arriba cifra abajo, al menos 1 de cada 3 individuos en algún momento de sus vidas se estima que han atravesado o atravesarán algún episodio más o menos prolongado relacionado con estos trastornos emocionales. Además, el suicidio es una de las causas principales de muerte violenta en los países occidentales y la segunda causa de muerte entre los jóvenes de entre 15 y 29 años. En 2014 el suicidio representó, de hecho, en España, nada más y nada menos que la primera causa de muerte entre los hombres de entre 25 y 34 años.

mentalmente enfermos²⁸. En sus versiones extremas, una responsabilizaría y buscaría la solución en tratar exclusivamente al individuo, y otra responsabilizaría a la sociedad e intentaría transformar sus instituciones. Obviamente, sólo a partir del reconocimiento de la verdad de ambas podemos afrontar esta necesidad humana de reconocernos a la vez como agentes y pacientes de nuestras propias vidas.

En mi opinión, y retomando el tema de las competencias, la competencia emocional se centra más en la primera forma de entender el fenómeno preparando al individuo para afrontar con fortaleza las diferentes embestidas que le dará la vida, fomentado su autoestima, su autoconocimiento y su autonomía; la competencia espiritual, tal y como yo la entiendo, se acerca más a la segunda forma de entender el fenómeno, asumiendo que dicha responsabilidad individual nunca puede desligarse del contexto vital, histórico, social y humano desde donde emerge.

El ser humano sólo es lo que es por vivir en comunidad. Aristotélicamente hablando, somos un ser político. En terminología actual, somos un ser cultural. Esto significa, en primer lugar, que todo autoconocimiento de uno mismo viene mediado por el lenguaje a partir del cual ponemos voz y construimos nuestra personalidad. Nuestros intereses, nuestros miedos, nuestras pasiones, nuestras inquietudes, son el resultado de lo ya-sido, de lo que el ser humano culturalmente ha construido a partir de las posibilidades abiertas en nuestra naturaleza. En cierta manera, el sentido de espiritualidad que yo quiero reivindicar aquí tomaría de la tradición filosófica ciertos elementos indispensables para la comprensión del individuo humano, comprensión que siempre ha de estar inserta en un algo más grande. En sentido religioso, la espiritualidad se conformó gracias a esa ruptura o desgarramiento entre aquella máxima trascendencia que representó el dios del monoteísmo (con sus debidos antecedentes platónicos) y el acceso a él gracias a la interioridad humana. Cuando hoy en día hablamos de espiritualidad, parece que siempre aludimos a un ser humano que, desde esta intimidad consagrada y desarrollada, logra acceder a lo *otro*, ya sea un *otro* divino o un *otro* cósmico. Pues bien, la espiritualidad que quiero aquí reivindicar tiene muy en cuenta este sentimiento de pertenencia pero no pretende poner un nombre místico a ese todo del que formamos parte. Siempre formamos parte de un todo: de un todo lingüístico, de un todo cultural, de un todo social, de un todo biológico, de un todo terrestre, de un todo cósmico y, por qué no decir, de un todo *espiritual*, en el sentido hegeliano del concepto. Formamos parte de algo y todo nuestro ser, nuestra responsabilidad para con nosotros y para con los demás, debe partir de dicho

²⁸ En esta línea holística, aparecen los primeros estudios sobre el suicidio desarrollados por el sociólogo y filósofo francés Émile Durkheim y compilados en 1897. DURKHEIM, E., *El suicidio*, Akal, Tres Cantos, 2015.

reconocimiento.²⁹ La espiritualidad reside, principalmente, en este sentimiento de pertenencia y conexión. No estamos solos, y cultivar y asumir dicha dependencia -en conjunción con la muy estimada autonomía- me parece una tarea no sólo preciosa en sí misma, sino la base laica de toda ética, además de una de las tareas más urgentes que debemos asumir si queremos abordar los diferentes malestares que rondan y anidan en las cabezas de la gente. Espiritualidad, en contra de lo que pudiera pensarse, no es encerrarse en uno mismo, sino todo lo contrario, es reencontrarse en el mundo, rebosar mundo desde nuestra construida interioridad. Creo que esta es una de las mayores necesidades que presenta el ser humano en la actualidad: sentirse parte de algo; y, por qué no, la institución educativa también puede ser un gran todo al que pertenecer, siempre y cuando construyamos dicho lugar de tal modo que sea habitable por seres con ganas de ser y desarrollarse gracias y a partir de ese todo, contando con ese todo.

²⁹ En este sentido, escribe Danah Zohar: “Experimentar “lo espiritual” significa estar en contacto con algún conjunto más grande, profundo y rico que sitúa nuestra presente situación limitada en una nueva perspectiva. Es poseer un sentido de “algo más allá”, de “algo más” que confiere sentido y valor añadidos en lo que ahora somos. Ese “algo más” espiritual puede ser una realidad social más profunda o una red social de significados. (...) Puede ser un sentido más profundo de la verdad o la belleza. Y puede ser abrirse y adaptarse a una sensación más profunda y cósmica del todo, una sensación de que nuestras acciones forman parte de un mayor proceso universal.” ZOHAR, D. y MARSHALL, I., *Inteligencia espiritual*, Plaza & Janés, Barcelona, 2001, pág. 31.

APLICACIÓN Y DESARROLLO

Una vez expuestos y justificados los términos, la pregunta que emerge a continuación es: ¿y ahora qué?, ¿cómo aterrizar estos conceptos, estos ideales?, ¿qué significa, en la práctica, encantar el mundo educativo? En cierto sentido, tanto la propuesta general que aquí se presenta como las propuestas particulares que se desarrollarán a continuación toman su aliento a partir de esa atmósfera de cambio que lo contamina todo³⁰. Desde los docentes, hasta el propio alumnado, incluso las familias, saben -somos conscientes- de que algo no funciona bien. En la mayoría de los casos, el mantra siempre consiste en repetir que la educación, tal y como está organizada hoy en día, no sirve para nada, que es necesario que lo que se enseña en las escuelas tenga una aplicación real, valga para algo, de ahí todo el énfasis en la educación competencial que anteriormente he desarrollado. Y si bien todo esto es cierto, a veces, lo real no siempre es lo técnico. Lo real también son nuestras palabras y nuestras relaciones con los otros, la aplicación real del aprendizaje también pasa por la comprensión de la sociedad en la que vivimos, por la comprensión de nuestro yo inserto en un mundo colectivamente construido. Todo este *nosotros* es también muy real o, en terminología hegeliana, *realmente efectivo*. La vida, la aplicación real de los conocimientos, no se agota en una adaptación técnica de los mismos (crítica que, por cierto, aun persistente desde hace casi un siglo, parece seguir teniendo la necesidad de justificarse).

De forma resumida, y como ya se adelantó en líneas precedentes, encantar el sistema educativo significa hacer de la escuela/instituto un lugar *habitable*, un fin en sí mismo, y no un lugar de paso (un instrumento) que deba preparar para un futuro cada vez más incierto. Para hacer de la escuela un lugar habitable se precisaría emprender reformas en varios de sus niveles: propuestas que afectan a las instituciones mismas, propuestas que afectan al currículo y propuestas que afectan a los miembros que componen y componemos el sistema educativo. Los epígrafes que siguen servirán como ejemplo de lo que yo considero alguna de esas reformas posibles bajo el paradigma del encantamiento y la competencia espiritual.

³⁰ Albergó muchas dudas sobre si esta necesidad de reforma educativa siempre ha estado rondando las cabezas tanto de los teóricos de la educación, como de los mismos docentes, como de todos aquellos implicados en el proceso educativo; tengo la sensación que, dado el ritmo al que evolucionan nuestras sociedades hoy, y así desde hace unas cuantas décadas, no estemos sino asistiendo a un continuo debate de remodelación de nuestras instituciones, como si ese juego entre lo imperecedero y lo perecedero que constituye y legitima nuestras instituciones, ese vaivén entre lo invisible y lo visible, siempre estuviera esperando ser reformulado; pero, a su vez, evitáramos una y otra vez acometer dicha transformación por miedo a que al abrir la caja del poder constituyente redescubramos que todo lo construido es, por definición, completamente falible.

1. El encantamiento de la educación como institución

◆ La escuela como rito de paso

“La escolaridad es un hecho tan natural en el paisaje social de nuestras formas de vida que resulta extraño imaginar un mundo que no sea así. Estar un tiempo en las escuelas es un rito de paso naturalizado en la vida de los individuos.”³¹

En la cultura occidental, relata J. G. Sacristán en su libro *El alumno como invención*³² la categoría de infante se ha desarrollado en paralelo a la de ser alumno. *Ser un niño* en Occidente es inseparable de *ser un alumno* en un colegio o un instituto. De hecho, cuando en la actualidad intentamos definir la realidad de aquellos niños que no están escolarizados, exceptuando a aquéllos cuyos padres deciden educarles en casa, nuestro modo de caracterizarlos acaba enlazando la categoría de niño con la de adulto. El niño no escolarizado posee algo de *ser adulto* porque no es *enseñado por otros* sino, trágicamente, no tiene más remedio que aprender por sus propios medios, en la calle, golpeándose contra las cuerdas de la vida, así, como lo haría un adulto.³³

La escuela es, por tanto, el lugar donde culturalmente al niño se le capacita para ser adulto, se le enseñan las destrezas y conocimientos que necesitará cuando tenga que enfrentarse a su vida de forma autosuficiente. En culturas diferentes a la nuestra, dichos cambios entre la niñez y la madurez son acompañados por diferentes ritos de paso. Hoy en día, también en nuestra sociedad, practicamos dichos ritos de paso para facilitar los cambios de un nivel a otro. Por ejemplo, durante las primeras semanas, cuando el niño empieza la educación infantil, a los padres se les permite acceder a las instalaciones de forma repetida con el fin de que el infante asocie el nuevo mundo que le espera al mundo hogareño y cálido del que proviene. Existen colegios, especialmente en zonas con menos densidad demográfica, que un año antes de que se produzcan los cambios de nivel (de infantil a primaria, o de primaria a secundaria) organizan trasvases durante algunos días para que los alumnos comiencen a familiarizarse con el nuevo entorno que les espera. La diferencia entre estos ritos de paso y los ritos de paso de sociedades no occidentales, es que en nuestra cultura estos cambios -aunque no lo tengamos debidamente en cuenta- se producen todos los días y, aunque en

³¹ GIMENO SACRISTÁN, J. *El alumno como invención*, Morata, Madrid, 2003, pág. 121.

³² GIMENO SACRISTÁN, J. *El alumno como invención*, Morata, Madrid, 2003.

³³ La categoría de niño, y especialmente la de adolescente, si bien responde a ciertos cambios fisiológicos que van aconteciendo a lo largo de la vida de los individuos, se ha estirado culturalmente por medio de su pertenencia a esa apenas indistinta categoría de *ser alumno*. De hecho, una de las fronteras que separan culturalmente la adolescencia de la madurez es cuando se abandonan los estudios y se comienza a trabajar. ¿Cuándo un niño deja de ser niño? Cuando deja de ser alumno.

momentos críticos se realizan las “ceremonias” pertinentes para que el cambio no resulte traumático, el niño occidental sigue realizando todos los días la misma transición no consumada entre el espacio de su hogar, donde todavía es un niño, al espacio de la escuela, donde se le prepara para ser adulto. Creo que, aunque estos pequeños cortes y desajustes diarios son relativamente bien abordados en los niveles de primaria e infantil (por ejemplo, en educación infantil todos los días se planifica una asamblea que posibilite un trasvase entre las experiencias que los niños traen de casa y las nuevas que adquirirán y, viceversa, cuando los niños vuelven a casa y sus mamás o papás les preguntan), esto deja de suceder paulatinamente a partir de primaria y desaparece definitivamente en secundaria. ¿Por qué creemos que a ciertas edades ya no es necesario tender el puente, ritualizar, entre ambos ambientes humanos? ¿Por qué pensamos que en secundaria no es necesario que todos los días, al comenzar las clases, se dediquen los primeros minutos, o el tiempo que se precise, a mediar entre la vida que dejan y la vida que emprenden, entre los diferentes roles que los seres humanos están obligados a asumir? Porque, aunque el rol de ser *niño/hijo de* y el rol de ser *alumno* corran en paralelo, a poco que el niño va creciendo, empieza a darse cuenta de que dichos roles adquieren características y peculiaridades muy diferentes, especialmente cuando ya no es sólo el cariño y el calor de una maestra o un maestro (de forma simétrica al cariño y unidad de la madre o del padre) los que acompañan al alumno durante las horas escolarizadas.

Una de las formas, por tanto, en las que yo entiendo el encantamiento educativo, con ese ánimo de traer a nuestro presente ese pasado conformador, es a través de los ritos de paso. Creo que en nuestra sociedad actual, como se dijo, salvo en muy contadas excepciones, no se presta la suficiente atención a esos momentos cruciales que acontecen todos los días, momentos en que los individuos pasan de un escenario a otro, con reglas ligeramente diferentes, con expectativas para con ellos ligeramente diferentes, sin tender los puentes necesarios para que dichas transiciones no acaben provocando ciertas esquizofrenias en los individuos. Creo que esta forma de entender la educación no es sino una manifestación más de aquello que Martin Heidegger denominaba -y que caracterizó como esa forma de ser del hombre- una forma de comprender el mundo *en tanto que ente y en su conjunto*³⁴, es decir, que *interpretamos* el mundo de una forma completamente homogeneizadora, retomando los términos que protagonizan este discurso, de forma radicalmente racionalizada y desencantada, como si cada espacio en el mundo fuera igual a cualquier otro, como si el mundo se elevara sobre una gran planicie siempre igual a sí misma, con ese espacio y tiempo homogéneos que, desde Newton, organiza todo el mundo humano y no humano. Encantar el mundo educativo es

³⁴ HEIDEGGER, M. *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad*, Alianza Editorial, Madrid, 2010.

en cierta forma tomar conciencia del poder que ejerce cada espacio en el individuo humano, tomar conciencia de las diferentes estructuras y valores que conforman los diferentes ambientes en que nos desarrollamos.

Hoy en día, más que nunca, cuando la eclosión de ambientes viene siendo la tónica habitual en las sociedades humanas, debemos prestar más atención a este fenómeno tan característico de nuestro *ser en el mundo*. El niño no recibe los mismos estímulos ni valores cuando ve la televisión o navega por internet que cuando va al colegio, o que cuando sale con los amigos³⁵. Existen varias formas de afrontar esta discontinuidad constitutiva: intentar, una vez más, homogeneizarla, o vivir su inconmensurabilidad, pero tendiendo los diferentes puentes entre las diferentes realidades que conforman la vida humana³⁶. Si queremos reivindicar ese *camino más amplio posible*, en mi opinión, la escuela no puede olvidar sus viejos hábitos, pero sí que debe tender los puentes necesarios, efectuar los debidos ritos de paso, tender las *bisagras*³⁷, para que los diferentes mundos no resulten inconmensurables a los alumnos sino, todo lo contrario, enriquezcan la vida del individuo a través del establecimiento de nuevas y fructíferas relaciones, ampliando las posibilidades del mundo humano.

◆ Lugares y no lugares

“El espacio del no lugar libera a quien lo penetra de sus determinaciones habituales. Esa persona sólo es lo que hace o vive como pasajero, cliente o conductor. (...) Objeto de una posesión suave, a la cual se abandona con mayor o menor talento o convicción, como cualquier poseído, saborea por un tiempo las alegrías pasivas de la desidentificación y el placer más activo del desempeño de un rol.”³⁸

³⁵ Para un mayor desarrollo sobre las características, posibilidades, ventajas e inconvenientes de esta eclosión de ambientes que caracteriza nuestras actuales sociedades, consúltese la obra de J. G. Sacristán mencionada anteriormente, *El alumno como invención*, especialmente la partir de las págs. 40 y ss.

³⁶ En la actualidad, creo que una de las reformas que se proponen para mitigar esta desconexión entre la escuela y la vida fuera de ella es a partir de esta especie de homogeneización en detrimento de los valores que habitualmente se asociaban a las instituciones educativas, es decir, si la escuela quiere motivar a un alumno cuya atención está hiperestimulada por lo que ocurre fuera de los centros educativos, lo mejor que pueden hacer éstos es unirse a estas nuevas formas aceleradas de enfrentarse al mundo. Si los niños tienen sobreestimulación, démosles más sobreestimulación, si los niños están acostumbrados a la imagen, enseñémosles sólo por medio de imágenes. Así seguro que conseguiremos su atención. La otra forma extrema de afrontar este problema se basa en el remedio contrario, es decir, mantenernos como si nada, conservando intactos los valores que siempre han caracterizado a la escuela y que fueron heredados de los monasterios: el esfuerzo, el silencio, la lectura y la atención continuada. Entre ambos extremos, claro, el punto medio: no rendirse a los hechizos de los grandes eslóganes publicitarios pero tampoco recluirmos en los viejos valores monacales.

³⁷ El término “bisagra” aplicado al ámbito educativo lo he extraído del libro de Miguel Ángel Santos Guerra, *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*, Graó, Barcelona, 2013. En secciones posteriores se destacará y detallará su propuesta.

Otra de las maneras de acercarnos a la realidad de un centro educativo es a través de su arquitectura. Uno de los primeros en ofrecer una reflexión sobre el espacio educativo fue Michel Foucault quien, inspirado por el panóptico de Jeremy Bentham, describió en su *Vigilar y castigar* cómo se habían conformado los centros educativos a partir de un mismo tronco común institucional cuyo fin principal era mantener, clasificar y reproducir un tipo de ser humano disciplinado.³⁹

Descubrir cómo los diferentes espacios nos conforman y reconfiguran ha sido un motivo común a lo largo del siglo XX, especialmente para la filosofía, psicología y antropología francesas; y en esta línea se inserta la reflexión del antropólogo Marc Augé quien, en su libro *Los no lugares. Espacios de anonimato*⁴⁰, describe cómo la evolución de la modernidad, que él denomina “sobremodernidad”, ha conducido a una proliferación de los *no lugares* en detrimento de los *lugares*. La diferencia entre unos y otros, a grandes rasgos y habitando las mismas categorías políticas que ya establecieron algunos filósofos y sociólogos para discernir entre comunidad orgánica y sociedad atomizada, es que en los *lugares* se genera vínculo social mientras que en los *no lugares* sólo se trasiega en soledad: “Los no lugares son tanto las instalaciones necesarias para la circulación acelerada de personas y bienes (...) como los medios de transporte mismos o los grandes centros comerciales, o también los campos de tránsito prolongado donde se estacionan los refugiados del planeta”⁴¹. La diferencia entre el *lugar* y *no lugar* no reside tanto en la estructura misma del espacio sino en la función social que cumple y en la actitud que se tiene ante dichos elementos arquitectónicos, es decir, un mismo espacio social podría oscilar (aunque algunos con más dificultad que otros por las características propias del espacio) entre ser un *lugar* y un *no lugar* al mismo tiempo, en función de las relaciones que dominen y se entretengan en dicho espacio. “En la realidad concreta del mundo de hoy, (...) los lugares y los no lugares se entrelazan, se interpenetran. La posibilidad del no lugar no está nunca ausente de cualquier lugar que sea. El retorno al lugar es el recurso de aquel que frecuenta los no lugares”⁴². La tesis de Augé es que aquello que caracteriza a la sobremodernidad es ese aumento de los *no lugares* en detrimento de los *lugares*, de estos espacios en los que es posible entablar una relación afectiva y efectiva más allá de los roles que

³⁸ AUGÉ, M. *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 2008, pág. 106.

³⁹ Esto es lo que Foucault va a denominar *archipiélago carcelario* y que va a definir como “la continuidad de las propias instituciones que remiten las unas a las otras (orfanato, convento, prisión)”. FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1992, pág. 306.

⁴⁰ AUGÉ, M. *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 2008.

⁴¹ *Ibíd.* pág. 41.

⁴² *Ibíd.* pág. 109.

previamente dispone el propio espacio construido. Así, un *lugar* por excelencia, como puede ser un monumento (una catedral, por ejemplo), en origen un lugar de encuentro y celebración social, se ha convertido en un *no lugar* en el momento en que la relación normalizada con ese espacio es llegar, fotografiar y marchar. Cuando habitamos la categoría de *turista*, cuando nuestra identidad nos viene dada por una relación no entretijada con el espacio sino como identidad advenida desde el exterior, ese *lugar* se ha transformado en un *no lugar*.⁴³

Ahora bien, llevando todo esto al terreno educativo, ¿qué relación entablamos con los centros educativos? ¿Son *lugares* o *no lugares*? ¿Qué personalidad total queremos que desarrolle el alumnado si lo único que conseguimos es que ostenten y reposen su identidad en la categoría ya clausurada de *ser alumno*? Muy posiblemente, o tal y como manifestó Augé, no podríamos afirmar taxativamente ni uno ni otro polo sino que el espacio educativo oscila entre ambos resortes humanos, pero tendiendo peligrosamente hacia el *no lugar*. El instituto no deja de ser para muchos un mero lugar de tránsito, un lugar donde pocos quisieran quedarse, las aulas no dejan de ser espacios homologados (como ya enunciara Foucault⁴⁴) que asisten cada año al mero intercambio de unos alumnos por otros. Quizá los tiempos del aula no sean tan ágiles como los de un vagón de metro, pero su misión no deja de estar tristemente relacionada: transportar a los individuos de uno espacio a otro, previamente caracterizado. El metro lleva de un espacio físico a otro, el aula conduce de un espacio temporal a otro, de un curso a otro. Pero las estaciones ya están marcadas, sólo tenemos que recorrerlas.

¿Cómo sería habitar un centro educativo como *lugar*? El Centro Educativo mismo debería ser un *monumento* para los alumnos y para los profesores, un lugar donde las identidades se crearan y el

⁴³ El elemento crucial para abordar el problema de la identidad en nuestra sociedad contemporánea oscila entre dos preguntas que, aunque a primera vista podrían resultar contradictorias, en realidad una no se ha constituido, quizá, más que como el punto de confort de la otra. Esto significa que el punto de apoyo de nuestra personalidad acaba pivotando entre estas dos realidades creadas: esa interioridad desmesurada cuya infinitud no puede ser colmada y remite constantemente a la pregunta “¿quién soy”, y ese territorio a la par angustioso y de confort en que mi identidad reposa allí donde el rol social aparece: “¿dónde estoy”. Entre este pendular divaga la personalidad humana: aquél cuyo “¿quién soy?” no encuentra reposo en los lugares (o *no lugares*) de repostaje para ello, siendo “madre”, o “alumno”, o “trabajador”, o “cliente”, o “turista”, acabará muy probablemente sufriendo en su vida alguna crisis emocional relacionada con la depresión y la ansiedad. En la mayoría de los momentos, como escribe Marc Augé, todos habitamos estas categorías conformadoras de lo que él ha denominado *no lugares*, y lo haremos por una irremisible necesidad de relajamiento identitario. Soy en función del *no lugar* que ostento. Este es el quid de la sobremodernidad.

⁴⁴ “El rango en el s. XVIII comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año. (...) Movimiento perpetuo en el que los individuos sustituyen unos a otros, en un espacio ritmado por intervalos alineados.” FOUCAULT, M., pág. 150

recuerdo y la conmemoración del tiempo permaneciera de un año para otro⁴⁵. Actualmente, en cada final de curso escolar, los pocos murales que había en las paredes se quitan, se limpia completamente el edificio, se desintoxica de vida, por así decir, con el fin de que otros nuevos alumnos ocupen el lugar de los que se van. ¿Y quién desea habitar (pasar buena parte de su vida) en un lugar (o *no lugar*) así, un lugar donde no existe identidad personal más que la que se establece mediante el rol que el individuo se ve obligado a habitar mientras que permanece en ese *no lugar*? Para convertir las aulas en auténticos *lugares* éstas no deberían cambiar de un año para otro. Durante todo el tiempo en que los alumnos permanezcan en el centro (en la medida en que los diferentes itinerarios lo permitan), los cuatro años para secundaria, el grupo de clase debería conservar su aula, y las paredes de dicha aula deberían poderse enriquecer y personalizar con los diversos trabajos que se realicen en clase o fuera de clase. Las aulas deberían rezumar vida, recuerdo, memoria, calidez. Los pasillos, esos *no lugares* por excelencia, lugares de tránsito y trasiego continuo, lugares -a veces- de violencia e insumisión, lugares que a más de un teórico del panóptico le hubiera gustado simplemente poder extirpar, obligando a que cada aula tuviera una salida directa a un *hall* central continuamente supervisado. ¿No podrían convertirse ellos mismos en lugares de conmemoración de alumnos pasados? ¿Por qué no llenar estos pasillos de fotos, dibujos, murales, pintadas de alumnos cuyo ciclo en esa institución ya hubiera pasado?

Aunque todas estas pequeñas propuestas no son sino tímidas aproximaciones, el eje central de todo este proyecto de encantamiento del centro educativo como *lugar* es hacer que los alumnos se sientan identificados con ese espacio, deseen estar en ese espacio, pero no por medio de una obligada posesión por el rol que detentan, no porque ellos se vean obligados a habitar un rol importado, sino que sea la misma institución la que absorba la identidad de aquellos que la habitan. Sólo de este modo es posible, no sólo que se genere vínculo social entre los diversos habitantes del centro, sino que ellos mismos se preocupen por cuidar y cuidarse en unas instalaciones que sólo a través de ellos y por ellos habrán sido dotadas de vida.⁴⁶

⁴⁵ De hecho, etimológicamente, el término “monumento” proviene del latín *monumentum* ‘monumento conmemorativo’, derivado de *monere* ‘hacer pensar (en algo)’, ‘recordar (algo a alguno)’ por su finalidad recordatoria.

⁴⁶ Las ideas y retazos que han conformado estos dos epígrafes sobre el *encantamiento de la educación como institución* representan para mí auténticos ejes motivadores para investigaciones y desarrollos posteriores.

2. El encantamiento de la educación como currículo

◆ El currículo desinfectado.

“... una asignatura viene a ser exactamente lo que queda de un determinado campo de conocimiento, una ciencia o una rama del saber, tras haber sido sometidos a un prolongado e intenso tratamiento de ortopedia administrativa o, en una palabra, de burocratización.”⁴⁷

Este punto es uno de los que más claros he tenido desde que comencé a estudiar la carrera de Filosofía; de hecho, puede que sea a partir de la germinación de estas primeras ideas desde donde empezara a fraguarse de manera más o menos consciente mi “proyecto” educativo. Cuando hablo de *currículo desinfectado* quiero significar, tal y como recojo en la cita de Sánchez Ferlosio que abre este epígrafe, los contenidos completamente parciales que constituyen el currículo educativo. Es curioso porque, creo yo que con el fin de *desideologizar* el currículo, es decir, con el fin de entregar a los alumnos un temario supuestamente libre de prejuicios, les entregamos justamente lo contrario, un currículo con el mayor prejuicio jamás elaborado: la historia humana es una colección de conocimientos esterilizados, es decir, sesgados hasta límites insospechados y destilados completamente de las motivaciones humanas que los dieron a luz.

El origen de esta constelación de ideas se la debo a Johannes Kepler, o más concretamente, a aquel profesor universitario que me mostró aquellas motivaciones ocultas que llevaron a este astrónomo alemán a enunciar sus famosas tres leyes sobre el movimiento orbital: la necesidad de hallar una presunta armonía cósmica⁴⁸. Tras escuchar esta bella teoría kepleriana, pensé, ¿por qué no me dijeron esto cuando en el instituto me hicieron memorizar exclusivamente las tres leyes de Kepler? ¿Acaso es más importante el resultado físico-matemático que concluyó que las motivaciones y el proceso por el que tuvo que discurrir su pensamiento hasta dar con la solución? Mi sensación fue, y

⁴⁷ GIMENO SACRISTÁN, J., pág. 190.

⁴⁸ La búsqueda de esa máxima simplicidad en el universo, símbolo de belleza desde la Antigüedad, había llevado a los astrónomos de todos los tiempos a postular el círculo como la figura que debía definir los movimientos celestes. Pero, tras siglos de cálculos y aproximaciones, la complicación de los modelos construidos era tal que llevaron finalmente al astrónomo a afirmar que dichas órbitas no podían ser circulares. Ahora bien, ¿qué otra figura “menos perfecta” debía conformar el orden cósmico? Pero, ¿y por qué el gran creador usaría una figura menos perfecta? Y la respuesta elaborada por el astrónomo partirá de una interpretación musical de las órbitas elípticas. Si según su segunda ley, los planetas barren órbitas iguales en tiempos iguales, la asimetría orbital está permitida, es bella, si el fin del sistema planetario es recrear una armoniosa melodía: si las órbitas son elipses, cuando el planeta circule por el punto más alejado del sol (o afelio) la velocidad del planeta será menor y, por tanto, la nota que emita el astro será más grave, cuando el cuerpo celeste orbite por el punto más cercano al sol (o perihelio), la velocidad será mayor y la nota en consonancia será más aguda. Si cada planeta tiene una medida particular para cada una de estas posiciones, el total de los movimientos planetarios alrededor del sol generará una muy particular música celeste.

es, que existe un gran miedo en la educación a enseñar a los alumnos que incluso los resultados más presuntamente científicos nacen de motivaciones profundamente a-científicas. Tenemos miedo a enseñar a los alumnos que no todo se reduce a pensamiento racional, que no todo puede reducirse a una fórmula cuantitativa. Tenemos miedo a reconocer que buena parte del pensamiento científico del que somos deudores haya estado, y esté aún, embebido por esos estadios metafísicos y religiosos de los que el pensamiento positivista con tanto ahínco trató de huir. Sólo podremos motivar a los alumnos a que el conocimiento es relevante si mostramos dicho conocimiento junto con las motivaciones que lo arropan. ¿Cómo motivar sin mostrar la motivación? ¿Por qué reducir el conocimiento a mero resultado y no mostrar el proceso? En este sentido, Matthew Lipman, el filósofo estadounidense impulsor de la *Filosofía para Niños*, nos recuerda en uno de sus libros, *La filosofía en el aula*⁴⁹, que si queremos que el alumnado aprenda, debemos recrear el contexto motivacional en el que se insertan los grandes descubrimientos, invitándoles a que ellos mismos los recorran. Sólo así podrá efectuarse un verdadero aprendizaje significativo, y no sólo memorístico.⁵⁰

Quizá así, claro, recreando todos estos procesos, dispondríamos de mucho menos tiempo para abarcar toda la cantidad de contenidos que se demandan en el currículo educativo. Y éste es el otro gran temor: ¿por dónde amputar?⁵¹ La cuestión es que, dados los grandes avances en materia de conocimiento del que dispone la sociedad del siglo XXI, dada que esa -en terminología simmeliana- gran cultura objetiva jamás podrá ser asimilada por el individuo humano por muy profundamente motivado que esté, ¿no será mejor que aprenda “poco” pero bien, es decir, de forma significativa, que aprenda “un poquito más” pero de forma memorística? Si la *tragedia de nuestra cultura* es que jamás podremos abarcar toda la inmensa cantidad de conocimientos depositados por la especie humana⁵², lo más adecuado es apostar realmente por la calidad de lo que se enseña (como proceso) que por la cantidad (como resultados desconectados de las inquietudes que los movilizaron). Creo, además, que estas peticiones ya se vienen demandando desde hace muchísimos años, especialmente desde que el uso del ordenador e internet han entrado, para quedarse, en nuestras vidas. Hoy, más que nunca, y no sólo por razones asociadas a que dicho conocimiento ya se halla a un sólo clic de cualquier ser humano, que también, sino justificadas a partir del hecho de que todo aprendizaje debe

⁴⁹ LIPMAN, M. *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.

⁵⁰ “Realmente, aprender algo bien, es aprenderlo de nuevo con el mismo espíritu de descubrimiento que reinaba cuando fue descubierto, o con el mismo espíritu de invención que predominaba cuando se inventó.” *Ibíd*, pág. 41.

⁵¹ “No somos capaces -desde las distintas especialidades del saber- de “soltar lastre” para centrarnos en los saberes que, realmente, resultan básicos para seguir aprendiendo y para generar interés por hacerlo. Hay que reconocer que si un sistema educativo propusiera cargas de contenido asumibles (...) permitirían trabajar equilibradamente todas las estrategias que favorecen su aprendizaje y no exclusivamente las relacionadas con los aspectos más mecánicos y memorísticos. En definitiva, se dispondría de “tiempo” para aprender a aprender.” CASANOVA, A., pág. 168.

⁵² SIMMEL, G., *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Península, Barcelona, 1988.

recrear en mayor o menor medida las condiciones de las que parte, la enseñanza centrada exclusivamente en resultados no tiene ningún sentido.

Dentro de este currículo total existe un tercer pie (junto a las motivaciones y a la calidad del *cómo* se enseña) que es imprescindible que sea mencionado. Otro de los corolarios de construir un currículo centrado en resultados es que se pierden de vista los errores humanos. En la mayoría de los casos, cualquier conocimiento no sólo parte de motivaciones extracientíficas, sino que se consigue por medio de innumerables errores. Construir un currículo a base de grandes verdades humanas, o de errores pero sólo considerados como antecedentes necesarios para una comprensión progresiva del conocimiento, lleva aparejado un currículo oculto o un aprendizaje implícito del que quizá no seamos lo suficientemente conscientes: genera la sensación en el alumnado de que equivocarse es negativo. Si la historia de la humanidad está construida a partir de grandes ítem y descubrimientos humanos, ¿cómo no va a frustrarse un alumno cuando constantemente se equivoca? ¿Cómo motivarles a que no escondan ni mitiguen sus faltas, cómo fomentar que conozcan y reconozcan sus errores, si todo lo que escuchan en el instituto es aquello que Nietzsche denominaba esa gran historia monumental, compuesta sola y exclusivamente de grandes hombres que hicieron grandes cosas?⁵³ En este sentido, considero de suma importancia para una saludable construcción de la personalidad humana, el que los alumnos aprendan eso que Edgar Morin denominó el primero de *Los siete saberes para la educación del futuro*: las cegueras del conocimiento⁵⁴. Según este autor, uno de los primeros aprendizajes para todo ser humano es justamente aquél que enseña no las maravillas del conocimiento, sino sus sombras: sus cegueras paradigmáticas, sus falsas ilusiones, sus errores de método, sus incertidumbres, sus mentiras. “La educación debe mostrar que no hay conocimiento que no esté, en algún grado, amenazado por el error y por la ilusión.”⁵⁵

Redibujar el currículo educativo, volver a pintar todos esos espacios que la administración y los *expertos* han ido eliminando, quedando aquellos puntos paradigmáticos y discontinuos que constituyen supuestamente la historia de la humanidad que debe ser contada a las futuras generaciones, es una de las tareas fundamentales a realizar si queremos encantar el currículo educativo, es decir, si queremos ser sinceros a la hora de abordar la historia que nos precede y conforma.

⁵³ NIETZSCHE, F., *Segunda consideración intempestiva*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2006.

⁵⁴ MORIN, E. *Los siete saberes para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.

⁵⁵ *Ibíd.* pág. 5.

◆La deshomogeneización del discurso

“Se mezclan cotidianamente en las pantallas del planeta las imágenes de la información, las de la publicidad y las de la ficción, cuyo tratamiento y finalidad no son idénticos, por lo menos en principio, pero que componen bajo nuestros ojos un universo relativamente homogéneo en su diversidad.”⁵⁶

Del mismo modo que bajo el formato televisivo todo contenido a nuestros ojos sufre el estigma de la ficción, todo aquello que en la escuela se enseña mediante palabras lleva el estigma del aburrimiento. Las palabras en los centros educativos se entretejen en un clima en el que todo alcanza la misma atmósfera de adoctrinamiento. Palabras que intentan modificar comportamientos, palabras que indican los caminos a seguir, palabras que uno debe aprenderse de forma memorística para luego expulsarlas y olvidarlas. Todas estas palabras, aunque presentan fines ligeramente diferentes, discurren de forma paralela a esa homogeneización del espacio, sobre un horizonte uniforme donde, al remitir todo a lo mismo, nada acaba teniendo sentido y toda palabra acaba vaciándose de intensidad. Somos un ser lingüístico, nos expresamos y construimos a través de palabras, pero las palabras también pueden desgastarse con el uso, perder significación.⁵⁷

La educación ha caído en este embrujo de las palabras que tan magistralmente enunciara Ludwig Wittgenstein en sus *Investigaciones*⁵⁸, el embrujo de creer que, dada la aparente homogeneidad de las palabras y del discurso, todas remiten a un mismo universo extralingüístico. Los docentes en la actualidad enseñan matemáticas del mismo que enseñan historia, dando la misma entonación a las palabras, con la misma clase magistral, haciendo las mismas anotaciones en la pizarra; toda la *performance* educativa que acompaña a las distintas asignaturas es exactamente la misma, sólo cambian los símbolos que utilizan unos y otros. Esto está completamente normalizado y ni siquiera se nos ocurre pensar que pudiera acontecer de forma diferente. Pero, parafraseando a Matthew Lipman, ¿cómo sería enseñar matemáticas matemáticamente, o historia históricamente?⁵⁹ ¿Qué significaría que cada tipo de aprendizaje, de discurso, de juego de lenguaje, llevara aparejando una forma concreta de dar ese contenido?

⁵⁶ AUGÉ, M., pág. 38.

⁵⁷ Así, por ejemplo, un “te quiero” en las condiciones apropiadas resuena como un auténtico reconfigurador de toda nuestra comprensión del mundo, un “te quiero” mil veces repetido acabará resultando superfluo y la palabra acabará deviniendo mero sonido, devaluando en sí misma hasta la propia calidad y calidez de la emisión acústica.

⁵⁸ WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*, Altaya, Barcelona, 1999.

⁵⁹ “Para estar completamente educado, uno debe ser capaz de tratar cada disciplina como un lenguaje y pensar con fluidez en ese lenguaje.” LIPMAN, M., pág. 38.

A los profesores de filosofía nos ocurre algo similar, impartimos el pensamiento de Platón del mismo modo que el de Aristóteles, el de Descartes o el de Hume; pero ¿acaso se construye del mismo modo un razonamiento que el otro? El pensamiento platónico, lo mismo que el cartesiano, son pensamientos profundamente autosuficientes en su inicio, que parten de la realidad individual y que, por tanto, su metodología de enseñanza y aprendizaje debería ir orientada a través de ese proceso de guía y autodescubrimiento, aprovechando la serenidad del aula y jugando con su luminosidad y oscuridad. El pensamiento de Aristóteles, por su contra, al ser completamente experiencial, requeriría que las palabras fueran acompañadas y acompasadas por la experiencia directa con el mundo, enseñando el pensamiento de Aristóteles a ser posible en lugares exteriores al aula. ¿Y qué decir de Hume, ese gran Sherlock Holmes filosófico? ¿Por qué no entregar a los alumnos un sombrero y una lupa e ir entre todos desentrañando hasta sus últimas consecuencias (aunque dichas consecuencias a veces sean duras de recibir, aunque dichas consecuencias nos conduzcan a una nada metafísica) la realidad de nuestro mundo más próximo?⁶⁰

Todos los pensamientos -y los lenguajes con los que se construyen- son diferentes formas de afrontar el mundo, de acercarse al mundo, todos los diferentes pensamientos encarnan, en palabras wittgenstenianas, una diferente forma de vida que puede ser, en cierto modo, representada, teatralizada. Semejante procedimiento pudiera desarrollarse con el resto de asignaturas, otorgando a cada diferente juego de lenguaje su propio procedimiento, su propia retórica artística, su propio *show*. Hemos confiado demasiado en la pureza y transmisibilidad de la palabra, que la tiene. Pero siete horas al día escuchando un mismo efluvio discursivo acaba homogeneizando hasta el más intenso de los poemas de amor. Encantar el mundo educativo es devolver a las palabras, en cierta forma, ese carácter *mágico*, es decir, devolver a las palabras a su contexto ceremonial en el que dichas palabras toman verdadero sentido, en que dichas palabras tienen el fin de cambiar el mundo, o de interpretar el mundo, o de admirarlo... En que dichas palabras adquieren la densidad del discurso en donde se emplean, donde las palabras pesan cuando tienen que pesar o se vuelven livianas y transparentes cuando deben parecerlo. Si somos un ser lingüístico debemos tomar conciencia y hacer que el alumnado tome conciencia de la importancia de la palabra, o de su no importancia, en función del juego en que estemos habitando.

⁶⁰ Sobre la posibilidad de “impartir” los diferentes autores filosóficos usando formatos y *performance* diferentes es otro de los proyectos que espero seguir trabajando de cara a mi posterior desarrollo profesional.

◆ Las bisagras entre asignaturas

“Cuando una materia intenta despojarse de sus presuposiciones y ramificaciones éticas, lógicas, estéticas y epistemológicas porque son “discutibles” o “polémicas”, elimina las auténticas características que permitían a los alumnos verla como una pieza junto a todas las demás disciplinas académicas.”⁶¹

El contenido que detallaré a continuación puede funcionar como corolario o conclusión de los puntos que anteceden y que han conformado este encantamiento del currículo educativo. Tal y como se plantea en la actualidad, la diferencia entre las asignaturas no reside en la distinta forma de enseñarlas, sino en la reducida parcela de realidad que supuestamente tratan de explicar. La biología refiere al mundo de los seres vivos, la matemática trata del mundo de los números y las fórmulas, la historia versa del mundo de las acciones humanas pasadas, etc. Se busca la diferencia donde no debiera de haberla (en un único mundo de sentido humano) y se fuerza una igualdad allá donde debería aparecer la disonancia metodológica (en la explicación del contenido por medio de un discurso ceremonial).

El mundo educativo no deja de presentarse al alumnado como un conjunto de materias desconectadas tanto unas de las otras como de sus propias vidas; unidas simplemente por la homogeneización de un discurso que pretende dar sentido *a posteriori* a algo que debería presentar sentido por sí mismo. Tal y como se expuso al inicio de este encantamiento, y tal y como expone magistralmente Lipman en la cita que abre esta especie de recopilación temática, al desinfectar el currículo educativo, al extirpar de todas las materias las motivaciones humanas, hemos perdido aquello que las mantiene unidas. Las mismas inquietudes estéticas o éticas pueden estar detrás tanto de una propuesta matemática, o filosófica, o musical o lingüística. Sólo a través de la presentación de las distintas asignaturas como respuestas parciales a estas profundas motivaciones humanas es posible entender la educación como un todo.

Existen varias soluciones a esta fragmentación, aquí trataré dos: o bien que cada docente se hiciera cargo en cada asignatura de mostrar dichas inquietudes, es decir, que el matemático se vuelva tan filósofo, artista, historiador o biólogo como el profesional que imparte dichas disciplinas, o bien que existiera una asignatura troncal (propuesta de Lipman) que hiciera explícitas dichas motivaciones de forma paralela a que se va desgranando el contenido de las distintas asignaturas que componen cada

⁶¹ LIPMAN, M., pág. 45.

curso escolar. He de decir que antes de conocer la propuesta de *Filosofía para niños* de Matthew Lipman desarrollé un proyecto de intervención social en el que la asignatura de Filosofía podía funcionar como ese punto donde convergieran y se contextualizaran las distintas asignaturas. La Filosofía se presentaría no tanto como una asignatura más, con sus contenidos propios, sino como forma de aunar aquello que los alumnos están dando en otras asignaturas, construyendo los puentes necesarios entre las distintas asignaturas, entre la historia de la humanidad y el futuro que estamos construyendo. ¿Por qué no tratar en filosofía los ideales que movilizaron ciertos acontecimientos históricos que los alumnos estén dando en la respectiva disciplina? ¿Por qué no mostrar a los alumnos los cambios paradigmáticos que acontecieron para que se desarrollara la actual comprensión de la química como un conjunto de interacciones entre elementos discretos? ¿Por qué no explicar a los alumnos las consecuencias metafísicas de una matemática que debe recurrir a la irracionalidad y al infinito en sus respectivas fórmulas? ¿Por qué no hablar sobre la concepción de la vida que está detrás de la manera que tenemos de abordar la biología en la actualidad?

“Una de las causas del fracaso escolar es el mal funcionamiento de las bisagras del sistema educativo. Llamo bisagras a los pasos de un nivel a otro, de un curso a otro, de una asignatura a otra dentro del sistema educativo. (...) El problema es que muchas de ellas no funcionan, chirrían al abrirse o cerrarse y, en definitiva, hacen daño a quienes tienen que realizar el paso por ellas. El problema de las bisagras es que no son de nadie.”⁶²

Esta esclarecedora idea de Miguel Ángel Santos Guerra ilustra a la perfección y recoge de forma completamente totalizadora toda la crítica educativa a la que yo intento dar una tímida respuesta. La enfermedad de nuestro sistema educativo reside en todos aquellos cruces de caminos (tanto físicos, disciplinares, como comunicativos) que permanecen sin respuesta por ser considerados territorio de nadie, pero que otorgan sentido de totalidad a la práctica educativa y sin los cuales es imposible que se desarrolle una educación significativa, que no parcele el mundo y la cabeza del estudiante. Sólo a partir de engrasar las bisagras que enlazan unas formas de ver el mundo con otras, sólo a partir de presentar el mundo educativo como una totalidad, pueden emerger de forma natural los grandes problemas humanos que yo he agrupado bajo ese epígrafe que es la competencia espiritual.

Planteada la disciplina de Filosofía como contextualización paradigmática de las distintas asignaturas o, incluso, como contextualización paradigmática entre la vida académica y la vida

⁶² SANTOS, M. A, pág. 113.

fuera del centro, no parece existir, por tanto, dificultad alguna para que pudieran irrumpir en el aula los grandes interrogantes humanos que yo he considerado aquí como elementos indispensables de esa competencia espiritual: la trascendencia, la búsqueda de sentido, la muerte, la vida, la felicidad, el asombro, la belleza, dios... Si todas estas cuestiones se encuentran, de un modo u otro, detrás de toda movilización humana, si toda respuesta disciplinar no nace sino de una inquietud de este tipo, la forma correcta de tratar todos estos problemas humanos podría partir de las propias materias que conforman actualmente el currículo⁶³. Tratar sobre estos grandes interrogantes no es, por tanto, como se dijo, lanzar estos problemas al aire, ni interrogar a los alumnos sobre sus vidas, sino enlazar esas preocupaciones humanas universales que forman parte inadvertida del currículo con las inquietudes presentes del alumnado. El fin es conseguir que ellos mismos se enfrenten con dichos problemas, pero gracias al ejemplo paradigmático de todos aquellos que en algún momento han tenido o hemos tenido que lidiar con dichas preocupaciones humanas. Y es el fin prepararles para ello porque toda vida humana está tejida de un modo más o menos intrincado con estas inquietudes que, antes o después, resurgirán en el individuo humano poniendo patas arriba su propia vida.

3. El encantamiento del capital humano

◆ El encantamiento del profesor

“La mayor parte de los sistemas filosóficos del mundo moderno, y de las ideologías que lo llenan, no dejan lugar si quiera a que se tenga en cuenta el hecho de la vocación; es más, ni siquiera la palabra misma, vocación, puede ser usada.”⁶⁴

⁶³ Por poner un ejemplo: la muerte se oculta no sólo como incertidumbre fundamental y horizonte vital de comprensión del fenómeno adolescente (que se encuentra, más que ningún grupo humano, mucho más cercano mentalmente del suicidio, aunque sea sólo como idea), sino que la muerte se encuentra detrás de cada gran acción bélica humana. La Guerra de los Siete Años, la Guerra de la Independencia, la Revolución Francesa, las Guerras Mundiales, la Guerra Civil española... estudiamos todos estos grandes hechos históricos datándolos en el tiempo y en el espacio, y a través de la comprensión de una historia general del mundo cuyo *telos* reside en nuestra actualidad.

Si la muerte está detrás de todos estos hechos, ¿no sería ciertamente justo el tratar la muerte en paralelo a la historia humana? ¿Hay muertes que valen más que otras? ¿Hay muertes que pasan inadvertidas? ¿Hay distintas maneras de comprender la muerte en función de la época histórica? ¿Está la muerte justificada con el fin de conseguir unas *mejores* condiciones históricas? ¿Por qué no reflexionar moralmente sobre la muerte a través de todos estos hechos históricos acontecidos? ¿No es la comprensión de la muerte acaso mucho más relevante para sus vidas que la memorización cronológica de un determinado hecho histórico?

Lo mismo podría desarrollarse escarbando un poco con las diferentes motivaciones o inquietudes humanas. ¿No se encuentra -como ya se adelantó en la exposición de Kepler- ese deseo de belleza y armonía en muchas de las grandes teorías científicas? ¿No se encuentra el deseo de trascendencia, no sólo en las grandes obras humanas, sino en la misma comprensión que tenemos de los seres vivos y su reproducción? ¿No se encuentra la búsqueda del sentido de la vida en cada formulación y teoría del universo, en cada fórmula matemática, en nuestra literatura, en nuestro arte?

⁶⁴ ZAMBRANO, M., *Filosofía y educación. (Manuscritos)*, Ágora, Málaga, 2007, pág. 101.

Quizá uno de los motivos inconscientes que me han llevado a construir todo este horizonte educativo que he llamado “encantamiento” no sea sino el de crear ese contexto en el que la palabra *vocación pueda ser usada*.

Generalmente se opone el término *vocación*, y así lo hace también María Zambrano, al de *profesión*. La *vocación* apelaría a una suerte de llamada temperamental que nos impele hacia un determinado camino y no otro. La *profesión*, por su contra, no sería más que el ejercicio reglamentado de una determinada actividad. En realidad, o mejor, conductualmente, puede que el buen ejercicio de la *profesión* y el buen ejercicio de la *vocación* no disten tanto el uno del otro. Quizá sólo cambien los motivos que nos conducen en nuestra actividad. Tanto el que ejerce con *vocación* su trabajo como el que lo ejerce de manera profesional, se responsabilizan de su cometido e intentan desempeñar sus funciones de la mejor manera posible. El que elige una *profesión*, además, tampoco está tan lejos del que cree elegirla *vocacionalmente*, al fin y al cabo, debe escoger entre un amplio espectro de inquietudes posibles aquéllas que más le compensan guiado por una multiplicidad de motivos y razones que quizá no se alejen tanto de aquéllos que guían al que supuestamente elige *vocacionalmente*. El que tiene una *vocación*, hoy en día, no puede menospreciar tampoco esos elementos *extravocacionales* que constituyen el camino hacia dicha *vocación*. Uno puede tener *vocación* de maestro, pero los escalones que tiene que ir ascendiendo hasta llegar a ello poco van a tener que ver con la *vocación* y más le vale que aprenda a desarrollar ciertas actitudes y destrezas de manera profesional (tener un buen nivel de inglés, por ejemplo) si quiere llegar a poder siquiera desarrollar esa presunta *vocación* latente. Además, tanto el profesional como el *vocado* saben, bajo el paradigma de lo nuevo en el que nos movemos, que el ejercicio de su trabajo siempre va a requerir de ellos un aprendizaje y una renovación continua, que poco tienen que ver con esa especie de inyección mística y esencial con la que parece clausurarse el horizonte *vocacional*.

Y aquí se acaban las semejanzas entre estos conceptos y emergen las diferencias. El profesional, y aquí el *vocado* tiene mucho que aprender, no se desanima ante las adversidades, no se desanima si *a priori* sus destrezas no se desarrollan a la velocidad deseada, pues como toda *profesión*, requiere de un vasto ejercicio para ser perfectamente ejecutada. El *vocado*, por su contra, puede caer en la desilusión de que si algo no funciona bien desde un principio, puede que quizá su *vocación* no fuera tal, que se hallaba en camino errado. Es curioso cómo pueden balancearse las motivaciones humanas y sus esfuerzos en función del paradigma en el cuál se interpreten los resultados. Aunque en la práctica concreta es posible que no se distancien una forma de entender la docencia de la otra,

a largo plazo e inserta en el contexto total de una vida puede que las diferencias se hagan mucho más notorias. Casi con seguridad, el *vocado* lleve su ejercicio hasta sus últimas consecuencias, no diferenciando entre las horas de trabajo remunerado y las horas extracurriculares. El profesional, será mucho más pulcro a la hora de discernir cuando acaba su jornada laboral y comienza su periodo de descanso, si bien en la profesión docente -igual que en muchas otras- estos márgenes resulten en muchos casos bastante difusos.

Si quiero recurrir en este trabajo al término vocación, aunque dicho término mantenga su filiación con el profesional (su vena escéptica, su ámbito laboral y por supuesto remunerado, su sentido abierto y flexible) es porque creo que bajo dicha palabra se representa más finamente la labor del docente en este contexto de encantamiento. El docente es, ante todo, un profesional, sí, pero en el contexto del encantamiento debe de ser algo más que eso, debe representar esa labor de mediación que ya enunciara María Zambrano. Creo que no existe profesión en el mundo -y ya es decir- que conlleve mayor responsabilidad que la de maestro y asociar a ella el término vocación no significa que aquél que llegue a ella deba hacerlo motivado por una especie de aura mágica que le impele desde dentro, sino que se involucre emocionalmente de tal modo que no sé si el término “profesión” puede recogerlo. Al fin y al cabo, la profesionalidad es una marca de universalidad, que traza las líneas generales de un trabajo bien ejecutado, pero la vocación empieza allí dónde el individuo aparece y es su especial sensibilidad y dedicación la que median entre el mundo que pretende mostrar a los alumnos y el mundo que representa el mismo alumnado. El docente siempre media, media entre esos tiempos que conforman el orbitar humano: el pasado heredado y el futuro que advendrá, media entre la realidad educativa y la realidad extracurricular, media entre las instituciones educativas y el tejido familiar del alumnado⁶⁵. El profesor es, en terminología de Santos, esa gran bisagra que debe de estar muy bien aceitada y cuya responsabilidad última reside en sí mismo, más allá de todas las destrezas profesionales que haya aprendido. La vocación también se aprende, pero no mediante adoctrinamiento profesional, sino mediante las propias vivencias que conforman la totalidad de la experiencia humana. La vocación implica un aprendizaje holístico, en el que todas las experiencias convergen hacia un mismo punto vivencial; la profesión deja intactas ciertas regiones de la vida humana sin tocar. El buen maestro no puede ser sólo un profesional porque su labor implica llevar a la práctica la totalidad de las energías humanas. Si lo que se

⁶⁵ Otro posible punto que no será tratado de forma explícita en este trabajo sería el *encantamiento de las familias*. En este sentido, me remito al menos a uno de los más relevantes artículos que yo he leído en relación a la importancia de la creación de una intensa red de relaciones sociales que entreteja a todos los miembros implicados en el proceso educativo, único medio para que esa educación integral que aquí se está defendiendo pueda verdaderamente enraizar. BOLÍVAR, A., “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común” en *Revista de Educación*, 339, 2006, págs. 119-146.

pretende es educar la personalidad total del alumnado, ¿cómo hacerlo si no es involucrando la personalidad total del docente?⁶⁶

◆ El encantamiento del alumno

“Los niños tienen poco pasado con el que contar; sólo saben que el presente tiene sentido o no lo tiene, en sí mismo.”⁶⁷

En innumerables casos, cuando ya como adultos nos preguntamos cómo es posible que esa historia de la humanidad que ahora tanto nos apasiona no tuviera interés alguno para nosotros cuando la estudiábamos en el instituto, solemos caer en la ingenuidad de pensar que quizá no estuviera bien explicada, culpabilizando al profesor de turno por no haber realizado magistralmente su labor docente. Posiblemente ésta sea una (pero sólo una) de las razones por las que la historia no suele gustar al alumnado adolescente. Recuerdo que cuando era pequeña, cuando quizá tenía unos nueve años, mi profesor de *Sociales*, Don Crescencio, nos acercaba la historia construyéndola como un relato y, claro, es imposible que a los niños les desagraden los relatos. Un cuento no es una parcela objetiva recortada de la realidad, es más bien una totalidad cerrada en sí misma, que recibe su sentido de la figura vital que la narra. La historia que se cuenta en secundaria ha perdido esa identificación que tenían los cuentos que nos narraban cuando éramos niños. La historia se expone como ese conjunto de hechos que acontecieron en un pasado de la humanidad cuyas consecuencias el alumnado no siente que le toquen por mucho que intentemos convencerles de que todo lo que somos ahora es resultado de lo que anteriormente acaeció. Esta manera de entender la historia, que a nosotros nos parece obvia, especialmente al filósofo que tanto se interesa por escarbar entre las sedimentaciones que nos conforman como humanidad, no le emociona tanto al alumno adolescente y, como dice Lipman, quizá esto tenga que ver con el hecho de que el adolescente aún no tiene una historia vital que otorgue sentido a su presente, y a partir de la cual adquiriera sentido esa supuesta historia universal de la que formamos parte. Es decir, sólo a partir de la eclosión de nuestro pasado como narrativa que da sentido a nuestro presente, puede surgir el interés por esa historia de la

⁶⁶ Pero encantar al docente también requiere cuidarle desde la administración, que no todo quede en su vocación, claro, sino a un triste pesar estará abocado. Encantar al docente también significa valorar su labor, reconocer el sacrificio mérito de ser el cabeza de turco de nuestra sociedad, el mediador entre lo que otros construyeron y de lo que nos responsabilizamos, y la irrupción del futuro que se levanta contra dicha solidificación pasada. Y el docente debe aguantar el tipo, debe mostrarse seguro pero flexible, cordial pero firme, emocional pero sosegado, debe representar el mástil sólido de un mundo que él mismo sabe que navega a la deriva.

⁶⁷ LIPMAN, M., pág. 59.

humanidad como contexto más amplio desde donde el cual poder insertar nuestra propia historia vital.

Pero, ¿cuándo ocurre esa eclosión de nuestro pasado? ¿cuándo emerge ese pasado, como *pasado*, es decir, como algo ajeno ya a nosotros (en el sentido de que ya no podemos intervenir en él) pero a su vez apareciendo nosotros por primera vez como resultado de aquél? La relación constitutiva con el pasado parece surgir tras un primer periodo de confrontación con nuestras expectativas futuras, y es justo dicho proceso el que atraviesa el individuo adolescente. A gran parte del alumnado sólo le interesa su presente y su futuro inmediato porque vital y culturalmente se enfrenta por primera vez a un mundo que él mismo tiene que construir. No será, por tanto, hasta ese primer encontronazo con las expectativas futuras, y con la quiebra de las mismas, cuando el individuo eche la mirada hacia atrás para buscar aquellas razones perdidas en su memoria que expliquen y den sentido a su yo actual. En nuestra sociedad, toda esta crisis existencial empieza a ocurrir en la adolescencia, y todos estos cambios a la hora de comprender el tiempo del propio individuo, su pasado, su presente y su futuro, ocurren de forma discontinua en función de la trayectoria vital del individuo humano, emergiendo la importancia de los diferentes tiempos vitales en momentos también diferentes de la escolaridad. Un auténtico reto, desde luego, para esa atención a la diversidad que hoy en día tanto se demanda.

El individuo adolescente que acude cada día al instituto está aún empezando a construir su propia historia, apenas comprende sus propias expectativas y sus sueños, apenas comprende la responsabilidad a la que se enfrenta, como para obligarle a que comprenda y asimile toda la historia de la humanidad. El individuo adolescente rebelde es un producto cultural más. Hacer que comprenda que el futuro que él cree detentar y el cual exige que le sea entregado, no es más que un tentáculo accidental de nuestro pasado como humanidad, no es tarea sencilla. Él sólo demanda otorgar sentido a su presente, él sólo necesita en este momento encontrar sentido a su presente. Y esto es lo que les hemos de entregar. Encantar al alumnado no es rendirse a lo que ellos desean como si su deseo emanara de su sí mismo, encantar al alumnado es comprender que ellos no sólo son agentes de su destino sino también sujetos pacientes que habitan el rol que hemos construido socialmente para ellos. No podemos culparles exclusivamente a ellos de ser lo que son, no podemos responsabilizarles de andar completamente desorientados. Hemos de ayudarles a atravesar este momento vital en que comienzan a confluír de manera traumática la cantidad de promesas culturalmente construidas con la realidad trágica de que quizá muchas de esas promesas no se verán jamás cumplidas. Un gran espectro de posibilidades por satisfacer también significa un gran

espectro de expectativas rotas. Hemos erigido una sociedad con infinitas posibilidades, pero también, por ello, con infinitas posibilidades de fracasar. A todo esto deben enfrentarse nuestras futuras generaciones, ni más duro ni menos duro que *en otros tiempos*, tan sólo diferente.

Encantar al alumnado es, por tanto, contar con él, contar con su manera de acercarse al mundo, contarle su pasado, pero no como historia ajena a él, sino como aquello que le conforma, como aquello que *es*, ahora, en su presente. Encantar al alumnado es partir de esa necesidad abismal de presente, sentido y totalidad que tanto necesitan. No podemos construir un sistema educativo que se base en la máxima “todo lo entenderán con el tiempo”⁶⁸. El tiempo de la vida no es ese futuro mítico, el tiempo de la vida es el presente (aun siendo este presente punto intersticial entre el pasado y el futuro, aun constituyendo este presente sólo la relación de lo *ya sido* con lo *por venir*). Una institución forjada como rito de paso hacia ese futuro adulto no garantizado (ese rito de paso que ocupa al menos dieciséis años de la trayectoria vital de un individuo, que no es poco), no puede justificarse sólo apelando al futuro. Cada día se entra y se sale de los centros escolares, cada día es un rito de paso nuevo, y cada día ha de constituir en sí mismo una totalidad cerrada de sentido. Esto significa que debe construirse cada sesión escolar como fin en sí misma, y nunca como medio que confluya en un futuro que, dado los años que necesita para consumarse, puede que jamás llegue a producirse. Encantar al alumnado significa que cada día sea igualmente disfrutado, que cada día sea igualmente relevante, que cada día participe en su propio desarrollo, que cada día se construya tejido comunicativo entre los diversos integrantes de la comunidad escolar. Esto no significa que cada día haya de ser apasionante en sí mismo, la vida también se construye y necesita de esa rutina como estructura a partir de la cual pueda emerger la sorpresa o la novedad o la alteridad, pero sí al menos que intentemos que la educación reciba su valor por lo que es capaz de fomentar en su día tras día, y no por el adoctrinamiento en unos contenidos que, quién sabe, lo mismo le sirven al individuo adulto en esa presunta vida futura que le espera, en ese supuesto *más acá* humano.

⁶⁸ LIPMAN, M., pág. 55.

CONCLUSIONES

Este trabajo fue ideado con la intención de dar una posible respuesta a las preguntas fundamentales que yacen detrás de toda propuesta educativa, y que ya fueron planteadas en la introducción a modo de postulados: el *para qué* educamos, el *a quién* educamos y el *cómo* debemos hacerlo. En líneas generales, la primera pregunta no necesitó más aclaración que la que se muestra en la correspondiente legislación educativa: educar la personalidad integral. Pero aclarar qué queremos significar con esa “personalidad integral” nos remite necesariamente a la segunda pregunta: ¿qué entendemos por ser humano? Si planteé esta cuestión como postulado y no me decidí a entrar directamente a ella es porque, evidentemente, justificarla requeriría -si esto fuera posible- mucho más que un trabajo de fin de máster. Las líneas que han compuesto este trabajo, por tanto, no han tenido por finalidad responder a la pregunta sobre *quién es el ser humano*, sino, más bien, indicar el camino por el que a mi juicio debemos empezar a buscarlo: no tanto en un futuro puro o aún no escrito, sino en las huellas presentes de nuestro pasado; no tanto en su sí mismo, sino en lo que ha construido colectivamente. Lo que sí he pretendido responder de manera explícita es a ese “cómo”: mediante el *encantamiento* del mundo educativo, es decir, mediante la conformación de unas instituciones y de unas prácticas educativas que realmente sean capaces de procurar una educación total, que cuiden todos esos espacios desatendidos (espacios físicos, curriculares, personales), esas *bisagras* del sistema, esos *entre* por los que la vida *brot*a, permea, que son los que realmente pueden suscitar y conformar el contexto necesario para educar esa personalidad integral.

Creo, en líneas generales, que lo que aquí se ha desarrollado no está muy lejos de lo que muchos teóricos de la educación vienen demandando: globalidad y tejido social para un sistema educativo que tiene que asumir que la sociedad en la que se inserta hoy en día y a la que debe proveer ha cambiado, fragmentándose y eclosionado en una multiplicidad de referentes. De hecho, como he pretendido mostrar, la mayoría de lo expuesto no hace sino aglutinar todas las reivindicaciones que se vienen demandando desde espacios diferentes de crítica (antropológicos, pedagógicos, filosóficos, psicológicos, etc.). Lo que más hace falta, a mi juicio, es dotar de una cierta coherencia a todas estas reivindicaciones, y quizá sea eso lo que yo más firmemente he pretendido: aunar todas esas exigencias bajo el paradigma de una nomenclatura única: la competencia espiritual y el encantamiento educativo.

Dos han sido los retos antagónicos a los que me he tenido que enfrentar a la hora de proponer dicha terminología “espiritual” como remedio a los males de nuestro sistema educativo: el misticismo y el individualismo, riesgos que, por otro lado, creo han sido debidamente asumidos y solventados, partiendo de la negación del segundo para derribar también el primero. Obviamente, presentar una competencia espiritual como propuesta educativa en una cultura profundamente individualista como es la nuestra corre el peligro de ser interpretada como ahondamiento en esa interioridad infinita que conforma nuestro actual ser en el mundo, reforzando la autonomía, la autosuficiencia y la responsabilidad con la que se carga al individuo humano en nuestras sociedades occidentales. Si bien estas cualidades no deben ser rechazadas, lo que aquí se defendió es, contra el abuso de este individualismo, justamente el polo contrario: espiritualidad como reconocimiento de la totalidad social de la que formamos parte. Pero el *reposo* que aquí se reivindica no tiene, por tanto, tampoco, ningún sentido místico, sino social, el del *nosotros*, el del tejido colectivo que nos conforma y que puede -y debe- consolidarse en esa inmensa red de centros educativos dispersos por todo el territorio humano, como conformadores y receptores de sentido, como centros neurálgicos desde donde construir en su diversidad contextual el tejido social y comunitario que toda interioridad consumada demanda y que toda cultura democrática debe potenciar. Construir *lugares*, monumentos educativos, donde las distintas generaciones puedan intercambiar su saber del mundo, donde puedan poner en común sus miedos y sus esperanzas, donde poder formar a seres humanos realmente completos, donde la *vocación* de unos y de otros pueda gestarse. Lo que necesita el individuo de hoy y lo que le hace competente espiritualmente -y saludable emocionalmente- es compartir las preguntas, la fuerza y el aliento allí donde sus inquietudes internas convergen con las inquietudes que han conformado la interioridad de todos los seres humanos. Por ello la competencia espiritual siempre demanda, de manera doble, en tanto que competencia y en tanto que espiritual, un contexto de desenvolvimiento, donde *ex-piritualizar* lo espiritualizado (donde exteriorizar lo interiorizado) y donde lo exteriorizado pueda sea interiorizado (el *encantamiento*).

El espacio educativo es (o puede llegar a ser) el *lugar* por antonomasia, un lugar telúrico, tectónico, donde las placas generacionales intercambian sus conocimientos, donde el pasado se actualiza en el futuro y el futuro se proyecta sobre su pasado, donde la energía humana está en su máximo apogeo. Sólo una sociedad que sepa realmente aprovechar dichas posibilidades latentes en sus centros educativos podrá construir una humanidad espiritualmente competente, humanamente competente.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGÉ, M. *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Gedisa, Barcelona, 2008.
- BISQUERRA, R., *Orientación, tutoría y educación emocional*, Síntesis, Madrid, 2012.
- BLOCH, E., *El principio esperanza*, v.1, Trotta, Madrid, 2004.
- BOLÍVAR, A., “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común” en *Revista de Educación*, 339, 2006, págs. 119-146.
- CANTÓN, M., *La razón hechizada. Teorías antropológicas de la religión*, Ariel, Barcelona, 2008.
- CASANOVA, A., *Educación inclusiva: un modelo de futuro*, Wolters Kluwer España, Madrid, 2011.
- CASTILLO, G., *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*, Pirámide, Madrid, 1999.
- DURKHEIM, E., *El suicidio*, Akal, Tres Cantos, 2015.
- FOUCAULT, M. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1992.
- GARCÍA, F., *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 2006.
- GAUCHET, M. *El desencantamiento del mundo*, Trotta, Madrid, 2005.
- GERGEN, K. F., *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*, Paidós Surcos, Madrid, 2006.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *El alumno como invención*, Morata, Madrid, 2003.
- HEIDEGGER, M. *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad*, Alianza Editorial, Madrid, 2010.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T.W., *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Trotta, Madrid, 2003.
- LEWONTIN, R.C., ROSE, S., KAMIN, L.J., *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, Crítica, Barcelona, 1987.
- LIPMAN, M. *La filosofía en el aula*, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998.
- MARCELLI, D. y BRACONNIER, A., *Manual de psicopatología del adolescente*, Masson, México, 1986.

- MORA, J. y LUENGO, F. (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas*, Graó, Barcelona, 2011.
- MORIN, E. *Los siete saberes para la educación del futuro*, UNESCO, París, 1999.
- NIETZSCHE, F., *Segunda consideración intempestiva*, Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2006.
- PLATÓN, *República*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.
- RODRÍGUEZ, P., HERRÁN, A. y CORTINA, M., *Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte. Reflexiones y propuestas*, Pirámide, Madrid, 2015.
- SANTOS, M. A., *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*, Graó, Barcelona, 2013.
- SIMMEL, G., *Sobre la aventura. Ensayos filosóficos*, Península, Barcelona, 1988.
- TORRES, J., *La desmotivación del profesorado*, Motata, Madrid, 2009.
- VAN GENNEP, A. *Los ritos de paso*, Alianza Editorial, Madrid, 2008.
- WEBER, M., *El político y el científico*, Alianza Editorial, Madrid, 1981.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigaciones filosóficas*, Altaya, Barcelona, 1999.
- ZABALA, A. y ARNAU, L., *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*, Graó, Barcelona, 2007.
- ZAMBRANO, M., *Filosofía y educación. (Manuscritos)*, Ágora, Málaga, 2007.
- ZOHAR, D. y MARSHALL, I., *Inteligencia espiritual*, Plaza & Janés, Barcelona, 2001.

LEGISLACIÓN

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Constitución Española. Aprobada por Las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978.
- Declaración Universal de Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.

