



***Puertas abiertas.
Por una pedagogía de la interioridad en la
escuela***

Helena Esteve, Ruth Galve, Lluís Ylla

Tener la cabeza a pájaros es una expresión llena de polisemia, y su significado exacto en cada momento nos viene dado no sólo por el contexto, circunstancia o *relativo*, que decían los antiguos, sino por el tono mismo de la voz. El abanico de las significaciones puede ir desde la afirmación de que alguien no está en sus cabales, o es un fantasioso, hasta que vive en su propio mundo, y está como volando por ahí en galaxias que nos parecen extrañas. Pero, pensándolo bien, todos los que han hecho algo en este mundo, en todos los planos de cosas, desde la técnica hasta el arte y el pensamiento, o los meros inventos útiles que suponen hoy nuestra comodidad, *tenían la cabeza a pájaros*. Todo lo verdaderamente serio y profundo se ha hecho porque alguien ha volado y correteado allá en sus adentros con la libertad de un pájaro.

José Jiménez Lozano. *Los Cuadernos de la Letra Pequeña*. Editorial Pre-Textos, Valencia, 2003; p. 114

El hombre es ese ser en perpetua búsqueda de su humanidad y del secreto que ella encubre. Cuestión que no tiene nada de académica. Es existencial: cercana a las cuestiones de nuestro destino. Pues presentimos que el hecho de inclinarnos sobre el brocal de nuestro propio pozo acaso nos conduzca al sentido de nuestra vida. Que no tenga que decir un día: <¿He pasado de largo?>

Adolf Gesché. *El hombre y su enigma, en Dios para pensar*, p.193

Grabado de la portada de Vilhelm Hammershoi. *Puertas blancas o Puertas abiertas*. (Strandgade 30), 1905-
Aceite sobre tela 52-60 cm. The David Collection. Copenhagen. B309



Registrado en Creative Commons <http://creativecommons.org>

Índice

| | | |
|---|--|----|
| 1 | El interés por el mundo interior, una moda nueva o bien una necesidad? La nebulosa de la interioridad..... | 5 |
| | La filosofía, la antropología y la psicología..... | 5 |
| | Religiones y espiritualidades | 7 |
| | El arte, la ciencia..... | 7 |
| | La nebulosa semántica de un neologismo | 8 |
| | El concepto de interioridad: un consenso provisional..... | 9 |
| 2 | Una necesidad. El mundo de hoy | 10 |
| 3 | Los jóvenes ante el mundo interior | 12 |
| 4 | La interioridad y la escuela | 13 |
| | Maestros y maestras de siempre | 14 |
| | Ámbitos, materias y momentos, metodologías y dimensiones de la persona | 14 |
| 5 | Apuntes para una pedagogía de la interioridad | 16 |
| | Momentos ordinarios..... | 16 |
| | Momentos extraordinarios | 17 |
| | ¿Espacio de silencio en los centros? | 17 |
| | Elaborar el proyecto | 18 |
| | Aprendizajes y búsquedas..... | 19 |
| | Cultivo del mundo interior en una escuela cristiana | 20 |
| | Los educadores..... | 20 |
| 6 | Conclusiones | 21 |
| | ANEXO I. Perspectivas para ocuparse de la interioridad en la escuela | 22 |
| | ANEXO II. Los ámbitos de la interioridad..... | 23 |
| | 1. Corporalidad..... | 24 |
| | 2. Palabra..... | 25 |
| | 3. Silencio | 28 |
| | 4. Relación y el encuentro humano. Ethos y pathos..... | 29 |
| | 5. Arte..... | 31 |
| | 6. Ciencia | 34 |
| | 7. Naturaleza | 35 |
| | 8. Deporte y tiempo libre | 36 |
| | 9. Búsqueda y propuestas de sabiduría, de sentido, de salvación | 37 |
| | 10. La exterioridad “restante” | 41 |
| | El tiempo y los tempo..... | 42 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 43 |

Preámbulo

La sensibilidad interior; la capacidad de admiración, de sorpresa ante el arte; o bien la actitud de sentir con el otro; la necesidad de ayudar a estructurar el crecimiento emocional de los jóvenes abrumados por sollicitaciones y presiones de muchas clases; la apertura espiritual que conduce a vivencias religiosas... todas estas cosas bullían en la cabeza de las personas que durante unos meses estuvimos reunidos en el Seminario sobre Pedagogía de la Interioridad, que organizó Cristianisme i Justícia, el Casal Espinal-La Cova de Manresa y Jesuïtes-Educació.

Durante varias sesiones, un grupo de personas de las organizaciones convocantes y de otras escuelas e instituciones, de ámbitos profesionales diferentes, nos reunimos para preguntarnos sobre el sentido, la fundamentación y los elementos básicos de una “pedagogía del mundo interior en la escuela”. El planteamiento era, como se reveló muy pronto, presuntuoso y complejo. Era presuntuoso porque el papel de la escuela queda muy limitado por numerosas circunstancias como los requisitos académicos, el tiempo limitado que los alumnos están en la escuela, la falta de formadores para una tarea de este tipo. Era complejo porque intervienen muchos elementos particulares de cada persona (convicciones, cultura, sentimientos) y muchos actores además de la escuela: la familia, la cultura, las relaciones humanas, todos ellos formando parte del proceso de configuración de una persona.

Por otra parte, lo considerábamos necesario. En una sociedad caracterizada por la inmediatez, la hiperinformación, la hiperestimulación y el cambio constante, nos vemos obligados a proteger el espacio interior. Ante las características anteriores, hemos de plantear : 1. Detenerse ante el cambio (crear un espacio vacío para acoger todo aquello que pasa, aquello que nos pasa y aquello que nos traspasa), 2. Profundizar en el espacio que se ha abierto (la interioridad tiene muchas capas y es necesaria una profundidad en la personalización) y 3. Transcender de la acción-reacción.

La escuela, por el hecho de enseñar, se ha ocupado siempre de la dimensión interior de los alumnos. Pero hoy en día tiene una misión particular en la protección de este espacio. En el contexto actual es imprescindible actuar más en conciencia y de manera más explícita. Es necesario elaborar un proyecto de escuela y aplicar una intencionalidad educativa. Cuando hablamos de proyecto de escuela estamos pensando, evidentemente, en los alumnos, pero también en los educadores y en la escuela considerada en su conjunto.

Al acabar el Seminario, teníamos el convencimiento que es preciso dar una respuesta creativa y no únicamente reactiva. Esta creatividad se situaría en el cruce de 4 dimensiones siempre presentes en la escuela: la de los ámbitos (Silencio, Corporeidad, Palabra, Arte, Ciencia...), la de las materias y los momentos (donde hay tiempos ordinarios y tiempos extraordinarios), la de las metodologías (pedagógicas y didácticas) y la de los constituyentes o “materiales” de la persona (pensamiento, emoción, recuerdo, fantasía...).

Es cierto que cada educador es de forma implícita– y quizá puede serlo aún más- maestro de la interioridad desde su propia materia. Algunos han incorporado iniciativas explícitas de trabajo de la interioridad. Pero creemos deseable pasar de las iniciativas aisladas al proyecto pedagógico. Ahora bien, para que se concrete esta atención al mundo interior, comprenda todo el centro y acabe siendo la cultura del centro, se necesita un lugar de anclaje. Nos hemos de plantear actuar a partir de algún momento, con una acción clara, sencilla, universal y audaz, que sirva de referencia a cualquier otra iniciativa que se realice en cualquier momento y materia.

Los que suscribimos estas “Puertas Abiertas”, que compartimos la obertura del citado seminario y el trabajo de relatores de las cuatro sesiones, deseamos agradecer y somos deudores de las aportaciones de todos los participantes en el seminario y, en especial, de las personas que prepararon las ponencias para las otras sesiones: Josep Otón, Elena Andrés y Xavier Melloni.

1 El interés por el mundo interior, una moda nueva o bien una necesidad? La nebulosa de la interioridad.

La modernidad, en especial a partir del romanticismo, no ha cesado de buscar en los espacios de la subjetividad humana, del sentimiento, de la emoción. La aparición de la psicología como disciplina, el protagonismo que ha adquirido la antropología en todas sus ramas durante el siglo pasado, han contribuido mucho a hacer presente en nuestra cultura aspectos de la persona que durante siglos habían quedado circunscritos al ámbito de la religión, la espiritualidad, la filosofía o el arte.

La filosofía, la antropología y la psicología

“La especie humana puede ser designada como a *animal querens* con el mismo derecho, al menos, que como *animal racional*”
(R.B.Torrance)

Si uno se pregunta por las raíces y la fundamentación cercanas de esto que estamos denominando *mundo interior*, se encontrará en seguida con la gran tradición bíblica del corazón en confluencia con la tradición sapiencial de la Grecia clásica. Ambas concurren y se recrean en el mundo latino que se nutrirá con una u otra o bien ambas al mismo tiempo y que generará los padres latinos de la interioridad occidental: Marco Aurelio, Virgilio, Ovidio, Horacio, Tácito, Cicerón, Séneca, Plotino. A estas primeras referencias les hemos de añadir las cristianas de Ambrosio, Agustín de Hipona, Casiano, Benito... Todos ellos han sido unos gigantes de la tradición humanista y espiritual, sobre la que se ha construido la tradición latina occidental de Europa. Serán ellos los que establecerán los fundamentos filosóficos, antropológicos y estéticos, desde donde han influido en aquella dimensión de la persona a la que nos referimos aquí.

En lo que se refiere a la dimensión interior explicitada como tal, es justo detenerse en Agustín de Hipona, una de las figuras más importantes de la filosofía latina y cristiana y una persona en la que confluyen una gran inteligencia, una gran energía y un profundo conocimiento de la cultura latina, la griega y la latino-cristiana. En *Las Confesiones* se encuentra una de las grandes obras de interioridad en la tradición latina, “el primer libro moderno” como cita Mircea Eliade.

Esta tradición del mundo interior, recorrerá toda la historia de Occidente durante siglos y, pasando por las corrientes místicas de la edad media y el renacimiento, con la revitalización que provoca la reforma y la contrareforma, llegará hasta la propia edad moderna. En la historia reciente, en la búsqueda del mundo interior, nos deberíamos detener- entre otros

en Kant, Hegel, Kierkegaard. Por otra parte, hay que recordar que la filosofía, que siempre es “una filosofía del espíritu” (Ferrater), no ha considerado hasta una época reciente esta categoría –*interioridad*– de manera explícita. Más bien se ha hablado, como categoría filosófica, del espíritu y hasta incluso de la transcendencia del espíritu, sin asociar estos conceptos a afirmación alguna de orden religioso. A partir de los años 20 del pasado siglo, empezamos a encontrar el uso de este nuevo concepto en autores como Georges Bataille, Emmanuel Mounier, María Zambrano, Teilhard de Chardin o, más adelante, en las sorprendentes interpelaciones de Michel Foucault.

Desde mediados del siglo XIX se dio un creciente interés por la persona, la personalidad, la condición humana individual y social. La antropología consiguió su autonomía en relación con la filosofía y accedió a un estatuto propio. Ya en el siglo XX se produjo un gran desarrollo de las diversas ramas: la antropología filosófica (Max Scheler, Maurice Merleau-Ponty, Jacques Derrida, Paul Ricoeur, Martin Buber), la antropología cultural (Claude Lévi-Strauss), la antropología social (Bronislaw Malinowsky)...es decir, un desarrollo con numerosas influencias e interacciones en las diversas ramas de la psicología y de la etnología. Con mayor o menor intensidad, estas distintas especializaciones se preguntan por la estructura de la persona, por aquello que hay en el interior de la persona, por aquello que la caracteriza y la singulariza como a especie¹.

En la búsqueda de un ámbito propio entre el saber racional, la filosofía y la fisiología médica, la psicología -ciencia de la *psyché*, del alma- abre un espacio para indagar aquello que ocurre “en el interior” de las personas. A partir de Freud y, posteriormente, con autores como Abraham Maslow, C.J. Jung, Victor Frankl, Carl Rogers entre otros, se popularizó hablar de subjetividad, del inconsciente y, aún más recientemente, de emociones, de introspección, de sentimientos o de inteligencia emocional (Daniel Goleman) y intrapersonal (Howard Gardner). También merece atención la psicología transpersonal (Ken Wilber), que abre la persona a la espiritualidad al margen de las creencias tradicionales. Desde la mayoría de las corrientes psicológicas actuales, podemos fundamentar la necesidad de atender las dimensiones interiores de la persona. Quizá tan sólo desde determinadas lecturas del conductismo sería posible afirmar la falta de interés por la subjetividad y la interioridad.

Las disciplinas anteriores, además de otras como la fisiología, la neurociencia y la sociología, nos sitúan ante un ser humano complejo, al cual miran de comprenderlo sin agotarlo en ninguno de los diferentes acercamientos al mismo.

Del escenario anterior deducimos que disponemos de fundamentos cualificados para hablar de la interioridad, y de ensayar una pedagogía de la misma, de una manera intelectualmente responsable. Sin embargo sigue siendo una necesidad realizar un estudio más profundo de la fundamentación psicológica, antropológica y filosófica del mundo interior o la interioridad y su relación con la espiritualidad.

¹ Escribía el filósofo fenomenólogo alemán Max Scheler el 1928: “Puedo afirmar con satisfacción que los problemas de la antropología se han convertido hoy, en Alemania, el verdadero centro de los estudios filosóficos y que, aparte de los círculos filosóficos, los biólogos, físicos, psicólogos, sociólogos, se están esforzando también por constituir un nuevo punto de vista de la estructura esencial del hombre” (Citado en la Encyclopaedia Britannica. 15 ed..1986, vol. .25, p.566.)

Religiones y espiritualidades

Las religiones han atendido siempre, en mayor o menor grado, lo que sucede en el interior de las personas. Las tradiciones religiosas, plantean a sus fieles una serie de cosmovisiones o maneras de interpretar la vida (elementos doctrinales), también pretenden influir en el comportamiento de las personas (elementos morales) y proponen prácticas que quieren ser significativas en el ámbito de las vivencias (elementos rituales). Sin embargo, la religión no se conforma con los elementos externos, la práctica o el comportamiento ético, sino que pretende ocuparse de todo aquello que sucede en el interior de la persona, el espacio de donde surgen las decisiones, allí donde tienen lugar las vivencias, allí donde la persona se encuentra consigo misma y se abre hacia algo que la trasciende.

En las culturas occidentales se ha suscitado, de manera especial a partir del siglo XIX con una gran expansión a partir de la segunda mitad del siglo XX, un interés por conocer otras tradiciones religiosas y espirituales: hinduismo, budismo, islamismo, sufismo, zen, chamanismo, tao.... Este interés ha estado asociado a menudo con la vivencia, el sentimiento, más que el propio conocimiento teórico. Además de que era motivado por la búsqueda de lo nuevo, lo curioso, ha sido alimentado también por una búsqueda en el terreno de la interioridad.

Las religiones – y otras propuestas sapienciales y de sentido- aportan al mundo interior de toda persona un impulso en una dirección y sentido determinados, es decir, una espiritualidad. Cuando el mundo interior es vivo y se profundiza en una tradición religiosa la interioridad se torna en espiritualidad. Por esta razón puede resultar artificiosa en estos casos la distinción entre el mundo interior y espiritualidad: la cultura religiosa no establece distinción alguna entre interioridad y espiritualidad. Pero en la escuela hemos de abordar este espacio interior en una dimensión antropológica, universal.

El arte, la ciencia

Desde el mundo del arte se nos puede decir que es desde un espacio más intuitivo que racional, más pasivo que activo, más sensible que empírico, más de una vivencia que de un análisis racional.....por el que nace el acto creativo que se traduce en un poema, una música, una pintura o una obra arquitectónica. El arte nace de lo que pasa en el interior del artista, ponga o no ponga un nombre determinado. La creatividad humana ha sido siempre una afirmación tácita del mundo interior a lo largo de la historia. Dentro de ésta es preciso subrayar el papel principal del subjetivismo del romanticismo (que se inicia con fuerza en el mundo protestante centroeuropeo como reacción contra el racionalismo de la Ilustración y la ocupación de la exterioridad por parte del mundo católico) para comprender el espacio que la subjetividad, y ahora la interioridad, han ocupado en nuestra cultura.

La ciencia moderna ha añadido más datos a este espacio que intentamos comprender, cuando la neurociencia nos habla de los hemisferios cerebrales (el izquierdo, más analítico, racional; el derecho, más intuitivo, emocional), o cuando emprende la búsqueda de una

fundamentación fisiológica de determinadas experiencias que se sitúan en los límites con respecto a las que vivimos cotidianamente. Hoy día, la ciencia trabaja también desde la paradoja y la incertidumbre. La razón tradicional se revela insuficiente y cobra protagonismo la intuición: el paradigma científico se amplía....

La nebulosa semántica de un neologismo

Aparece en medio de todos los elementos anteriores lo que, en último término y en el mismo universo semántico, se ha empezado a usar como un sustantivo: *interioridad*. Si lo buscamos en los diccionarios y en las enciclopedias o en los libros de filosofía, apenas vamos a hallar más que una explicación genérica y breve. Nos podríamos preguntar qué entendemos cuando nos referimos a la *interioridad*. ¿Es, tal vez, una palabra de moda para expresar lo que siempre hemos dicho? ¿Tal vez una necesidad?

La palabra *interioridad* nace en el seno de una nebulosa semántica, en la que encontramos palabras antes indicadas como *subjetividad, inconsciente, mente, espiritualidad, alma, corazón, vida interior...*- y también otras que podríamos añadir como *profundidad, (auto)conciencia², sensibilidad*. Todas ellas corresponden a conceptos delicados, porque apuntan a dimensiones sensibles, frágiles y esenciales de la persona. Según la antropología en que nos fundamentemos, según la perspectiva desde la que contemplemos la persona y según aquello que pretendamos acentuar, se adecuará mejor un concepto u otro.

La aportación que representa el concepto de *mundo interior, o interioridad*, viene a ser, por un lado, un concepto intuitivo, aceptable desde la perspectiva de muchas tradiciones. No exige, al menos en un primer momento, un debate que dificulte hablar con respecto a lo que apunta (como sería el caso si presentásemos el *alma* como opuesta al *cuerpo*; el *espíritu* como opuesto a la materia; el *corazón*, con connotaciones muy diversas). Tampoco se puede entender como un concepto de expertos (como *subconsciente, inconsciente, intrasubjetividad, conciencia, autoconciencia*). Por otra parte, nos permite afirmar alguna cosa de la experiencia cotidiana que todos sentimos, que no interfiere con ideología alguna, corriente de pensamiento o tradición religiosa: aquello que discurre en nuestro interior, que sentimos, pensamos, intuimos, deseamos. Por otra parte, ayuda a proteger también algo muy intuitivo y percibido por todo el mundo, un espacio, interior, a veces amenazado, a veces dificultoso, a veces con necesidad de ampliarse, contra una retahíla de presiones externas (en ocasiones, contaminaciones; en otras, interferencias; a veces, entretenimientos). Necesitamos este concepto para defender un espacio inundado por estímulos exteriores (diferentes de los de otras épocas) y para favorecer los procesos de enseñanza, aprendizaje y el desarrollo integral de las personas.

² En el terreno de la psicología del comportamiento y cognotivista se ha desarrollado el concepto de *mindfulness*, atención plena, ser consciente

El concepto de interioridad: un consenso provisional

Cuando indicamos *mundo interior*, nos estamos refiriendo a una dimensión antropológica fundamental de la persona en la que se dan las condiciones para la subjetividad, la escucha, el sentimiento, la receptividad, la conciencia. Es el ámbito que acoge las diferentes acciones o movimientos no tangibles: sentir, gustar, imaginar, pensar, querer, asumir, razonar, recordar..., en el ámbito del “sentir y gustar internamente de las cosas”³. También el del saber “sapiencial” – donde el *saber* y el (de)*gustar* son muy cercanos⁴, diferente del saber, del estar informado- el de la ciencia⁵. El mundo interior es allí donde resuena lo que recibimos del mundo exterior, es donde pensamos, donde reflexionamos, donde procesamos los impactos que recibimos a lo largo del día, donde sentimos, de tanto en tanto, la indisponibilidad radical de nosotros mismos. Es un lugar para el silencio, donde uno se dispone ante si mismo sin defensa alguna, con tanta transparencia como le sea posible aportar, donde uno elabora aquello que nos llega a través del pensamiento y de los sentidos. Un sitio para unificarnos en un medio que nos fragmenta. También es un lugar donde luchamos contra nosotros mismos y hallamos emociones que nos duelen, vivencias que nos abruma, recuerdos que nos hieren, retos que paralizan, decisiones que exigen.

Este es el espacio para sentir la individualidad y la libertad, siempre frágil, que nos permite la responsabilidad y el compromiso para con nosotros mismos y los demás. La interioridad de la que hablamos no es la de un intimismo cerrado, sino la que afirma siempre un yo y un tu, un espacio en el que encuentro al otro, en el que acojo su vida y su misterio, y desde el cual salgo a su encuentro, o un espacio en el que me indigno y reacciono ante la injusticia o el abuso.

Hablar del mundo interior, de interioridad, es hablar de la profundidad del psiquismo, la cualidad de lo que realizamos, un espacio que no se agota en frente de una sociedad que vive de la inmediatez y nos agota. La interioridad es también tomar conciencia de lo que vivimos gracias a la atención. Al tomar conciencia, ampliamos nuestro interior. Necesitamos tomar conciencia para evitar la dispersión.

Este mundo interior no se limita a las emociones, a la subjetividad, a los procesos cognitivos de los que se ocupa la psicología. Es también el ámbito de la admiración, la sorpresa, el agradecimiento, el recuerdo, la memoria, de las experiencias sutiles del “fondo del fondo” (Maestro Eckhart) que sugerimos cuando hablamos de experiencias espirituales.

Pero no hemos de reducir la interioridad a determinadas técnicas que podríamos denominar como *técnicas de interiorización*. Estas contribuyen a situarse en el interior de uno mismo: respirando tranquilamente, siguiendo un ejercicio de yoga; o bien recorriendo con atención el cuerpo y tomar conciencia del mismo, sintiendo aquello que a menudo no nos paramos a

³ Ignacio de Loyola. *Ejercicios espirituales*, 2.

⁴ De *sapere*, del verbo *sapio-sapii*: tener sabor, saber apreciar, tener juicio, inteligencia, buen gusto.

⁵ Tener conocimiento, estar instruido respecto la raíz del verbo *scio, scivi, scitum* de la cual se deriva *scientia*.

sentir a no ser que nos haga daño, o realizando ejercicios psicodinámicos. Estas técnicas nos facilitan ponernos en contacto con la interioridad, pero no son, precisamente, interioridad.

Debemos aceptar que *interioridad* es un concepto difuso, nuevo, que se usa, a la vez, de diversas maneras. Con estas líneas proponemos un consenso provisional para nuestro trabajo. Ahora bien, en otros foros tendrá sentido llevar a cabo un debate con respecto a los diversos conceptos que encontramos en esta nebulosa semántica y sobre cuáles son las antropologías adecuadas para describir la persona.

En cualquier caso, este sustantivo permanece indefinido, un espacio más que una cosa (los sustantivos designan, por lo común, cosas). La interioridad, a pesar de que la queramos aprehender con un concepto, no es una cosa, ni un lugar concreto, localizable, ni un mero nivel en una clasificación. Más bien podría ser un ámbito, una condición de posibilidad, un continente....Por esta razón, posiblemente, más que de la interioridad deberíamos hablar del *mundo interior*, *espacio interior* y seguir dejando abierta y libre esta dimensión de la persona. Hablar del *mundo*, también un sustantivo pero que es más abierto (el mundo a recorrer, a descubrir, al que hay que atender), sugiere el aspecto dinámico de la interioridad, es decir, que el mundo interior “no se mantiene si no convirtiéndose cada vez más él mismo”⁶

2 Una necesidad. El mundo de hoy

Es un cuento (...) lleno de ruido y furia
Shakespeare

Nunca como hasta ahora los estímulos externos han sido tan seductores y poderosos. Si Shakespeare caracterizaba la vida humana como un cuento explicado por un idiota ruidoso y furioso, sin sentido alguno, aunque hoy no hablemos de furia, hay sin embargo, más ruido que nunca.

Nuestro mundo está inclinado hacia la experiencia cuantitativa: suma, a veces de manera poco significativa, vivencias acumuladas. La interioridad queda relegada o anestesiada. El duelo, la frustración, la tristeza suelen convertirse a menudo en problemas médicos además de (o en lugar de) situaciones de vida. En cambio la conciencia y el trabajo de la interioridad son de un orden cualitativo. No son precisamente la cantidad sino la cualidad de las vivencias lo que enriquece nuestro mundo interior. Ahora bien, hemos de trabajar en el

⁶ Paráfrasis de una frase de Teilhard de Chardin: “ El “Yo” que no se mantiene sino convirtiéndose cada vez más él mismo” *El Fenòmeno Humano*”, Madrid, 1.982 Taurus Ediciones S. A.,

mundo en que vivimos. Hemos constatado que el mundo interior pierde grosor ante el ruido y que el autoconocimiento y la autoconciencia tienen sus propias leyes y ritmos. La carencia de silencio, el exceso de estímulos y bienes, la experiencia de la temida y no deseada soledad (ya desde la infancia, con una significativa sensación de abandono), son obstáculos poderosos para la escucha y al diálogo interior.

Por otra parte, el interés por el mundo de las emociones, los sentimientos y la subjetividad, se han incrementado en el transcurso de las últimas décadas del siglo XX y no solo a cargo de la psicología. Ya hace años que van apareciendo numerosas ofertas de atención a estas dimensiones de la persona, sea desde una diversidad en aumento de corrientes psicológicas, como partiendo de ofertas de terapias alternativas, sea como propuestas psicológicas espirituales, enraizadas en tradiciones de espiritualidad oriental, como propuestas de integración del cuerpo, las emociones, la mente y las dimensiones espirituales.

También podemos ver que las libertades de nuestra sociedad facilitan búsquedas singulares y personales, y manifiestan un respeto por el individuo. Nuestro mundo, pues, es el que vivimos: con sus conquistas y sus carencias. No existe pues, una interioridad buena y una exterioridad sospechosa. También hablamos de la pedagogía de la interioridad porque puede haber patologías de interioridad. El mundo interior puede ser hermético, oscuro, enmarañado. El hecho de reconocer la necesidad de una pedagogía (una no significa única en este caso; evidentemente tampoco cualquiera, como no aceptaríamos cualquier pedagogía de las materias curriculares) nos obliga a buscar propuestas para equilibrar las dos dimensiones de nuestro mundo humano: la interior y la exterior. Y para enriquecer el mundo de la interioridad, teniendo en cuenta que el mundo de la exterioridad es rico en sus manifestaciones

En esta cuestión de la interioridad, nos encontramos ante una urgencia social, un reto histórico para la escuela y para la sociedad en general. ¿Por qué educar en la interioridad? La interioridad tiene que ver con el aprendizaje y con las condiciones para que se produzca, con el desarrollo integral de la persona, con el ejercicio de la libertad. Tiene también que ver con la necesidad del reforzamiento interior, de una consistencia interna superior, de ser más sensibles y capaces de relacionarse mejor. En una sociedad líquida (Bauman), en un mundo lleno de incertidumbres y de temores, una dimensión interior sólida es una necesidad perentoria. Pero el mundo interior y exterior forman parte de nosotros mismos. Somos interioridad y exterioridad al mismo tiempo. Este diálogo continuo constituye una condición de ser persona. Por otra parte, hemos de saber sintonizar – bien – estas dimensiones. La interior y la exterior. Aquí nos plantearemos qué es lo que puede hacer la escuela en este proceso de aprendizaje. Un proceso, con todo, tan largo como la propia vida.....

3 Los jóvenes ante el mundo interior

Casi todas las respuestas son dadas desde dentro

Constatamos que los niños disponen de una capacidad innata para imaginar y sentir a través de la experiencia. Esta facilidad de obertura al mundo del imaginario se evidencia en la pasión por los cuentos, las canciones y el juego. Pero hay una etapa especialmente interesante cuando lo que pretendemos es el descubrimiento de la interioridad: es la etapa de maduración psicológica que va del niño/a al adolescente (estadios morales de Kohlberg). Esto no desdibuja el gran valor de sensibilización y educación que comporta este trabajo si lo contemplamos desde etapas anteriores.⁷

La etapa de la adolescencia es el horizonte para un trabajo preferente, casi urgente, en la sensibilización de las dimensiones interiores de la persona ya que, constantemente, el joven adolescente retorna la mirada sobre si mismo reflejado en el otro.

Pese a que la denominación de *jóvenes* es una generalización, no es raro encontrar en éstos la conciencia del mundo efímero del que viven, el vacío interior, la tristeza, la confusión, la desorientación, una melancolía que nace de ver el mundo y no sentirse ligado a nada. Al mismo tiempo, tienen dificultades para moverse en una interioridad, que exige un esfuerzo, pero que temen al desconocerla.

El trabajo de la interioridad en la escuela, compartido por los educadores, puede aportar la recuperación de momentos de tranquilidad, de silencio, de escucha, del sentido de la palabra justa. Este primer gesto, sencillo, abre la puerta hacia la interioridad en el ámbito individual y en el interpersonal. En los momentos de **detención**, silencio, auto-observación, fluyen en el adolescente las emociones más profundas y también emergen a la superficie los temores respecto al conocimiento de uno mismo. Así entran en comunicación el cuerpo, la emoción y el siquismo.

Facilitar la conciencia saludable del propio cuerpo como receptor de la exterioridad, reconocer las emociones y centrar la atención en el ahora en el espacio interior de cada uno, puede ayudar a los adolescentes a centrar la atención, gestionar mejor las tensiones, reconocer las emociones asociadas, disponer de un espacio propio, neutral entre la exterioridad y la interioridad.

Invadidos por la emotividad que todo lo impregna, los jóvenes responden también desde su emotividad, desde una vivencia transversal, global, no compartimentada en contenedores de conocimiento o actividades concretas. Así las propuestas creativas rescatan el interior profundo del adolescente y generan una respuesta simultánea, emocional y integradora, tanto en la contemplación como en la realización de la obra creativa. Atender estos espacios

⁷ La neurociencia trata de la predisposición para los aprendizajes durante los períodos denominados “ventanas de oportunidad” que se presentan desde la infancia hasta una “poda neuronal” que se produce hacia los 10 años. Hacia el final de la adolescencia, es decir, alrededor de los 18 años, el cerebro ha perdido la plasticidad pero ha crecido en potencia. *Fertile minds*. Time, February 10,1997

desde la escuela facilita el descubrimiento de sentimientos, emociones, capacidades, que a menudo suelen permanecer bloqueados en su interior.

Los jóvenes, y también los adultos, llegan a la interioridad a través de la vivencia, de la experiencia, del arte, la palabra, de la reflexión consciente, de aquello que se ha vivido. Expresar y vivir esta experiencia con los otros, genera una relación de flujo, abriendo un espacio para el otro, es la **profundización** del mundo interior.

En lo que respecta al cultivo de la interioridad, el joven, que crece en una sociedad cada vez más secularizada, manifiesta un interés por una espiritualidad a menudo no vinculada con creencia religiosa alguna. Existen propuestas de trabajo de interioridad que conectan a los jóvenes con la necesidad profunda de expresión y con el reconocimiento de sentimientos y emociones. La definición de un proyecto personal de vida con los otros, reclama un trabajo interior que les resulta del todo necesario en este período crítico.

Recordando la metáfora de la caverna de Platón, vemos como si el niño entrase en esta caverna, completamente solo, como el ruido del exterior desaparece al entrar en ella, y él ilumina el espacio con la antorcha – sin la cual no se hubiese atrevido a entrar – y levantando la cabeza no puede creer todo lo que está viendo.

Desde la familia y la escuela es necesario ayudar a elaborar esta antorcha, que abre la puerta hacia el mundo interior desde la reflexión, la comprensión, la creatividad, la contemplación y el silencio.

4 La interioridad y la escuela

El informe Delors⁸ señala: “La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”. Y prosigue: “Más que nunca, la función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino”

Nos será preciso, previamente, volver a encontrar la misión de la escuela y confirmar que esta nos remite a los valores y principios y que en el ámbito pedagógico “domestica y emancipa” (Philippe Meirieu), con la participación del docente como mediador en esta transmisión y reconstrucción del saber y del sentido. Tutelar para permitir que los jóvenes puedan prescindir de esta tutela y acceder a la autonomía, no como finalidad sino como inicio, en esta progresiva construcción del yo ante el mundo.

⁸ Delors, Jaques (1994): “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, pp. 100-101; *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Paris, UNESCO. 1996, p.83

Siendo la interioridad una dimensión constitutiva de la persona, la escuela necesariamente ejercita y atiende solícita la interioridad.

La hipótesis de una escuela que ignorase el mundo interior, mundo propio de la estructura humana, no sería real ni imaginable. Pero hoy día la escuela –corresponde a su misión- debe atender de manera explícita el mundo interior. También los educadores son invitados a dirigir de una forma nueva su mirada hacia su interior. Como indicaba Rilke a un joven poeta: “ encontrarás en tu interior el sentido, las razones para no perder la esperanza”.

Conviene indagar qué caminos presenta este trabajo interior, cuáles son los momentos, metodologías y materias en que nos hemos de ocupar de una manera satisfactoria del mundo interior, qué tipos de pedagogía usadas en la escuela, ayudan o dificultan el crecimiento de la interioridad.

Maestros y maestras de siempre

El maestro, en el sentido más absoluto de la palabra, lo es también en la dimensión de la interioridad, ya que el maestro provoca y acompaña el crecimiento de la persona y, por lo tanto, también en su interioridad.

Todos los docentes que se acercan a sus alumnos con respeto, con delicadeza, que tienen presente en su práctica y en su diálogo la singularidad, la personalidad de cada uno y que, asimismo, les acompañan en su desarrollo, que los invitan a la reflexión, son maestros que trabajan teniendo presente la interioridad y que la preservan, la subrayan y la tornan vital y vívida con naturalidad.

Ámbitos, materias y momentos, metodologías y dimensiones de la persona

Existen un conjunto de ámbitos, contextos, situaciones (en la sociedad, en la cultura, en la escuela, en la vida de las organizaciones) en que el mundo interior se encuentra o bien se puede encontrar de una manera especialmente intensa. En estos ámbitos la dimensión interior no se presenta, sin más, automáticamente, pero se da la posibilidad de que se desarrolle de una manera especial. Al mismo tiempo podríamos añadir que en estos ámbitos se pueden encontrar también dificultades, frenos o impedimentos, para el crecimiento del mundo interior.

Estos ámbitos y contextos son: el silencio, la corporalidad, la palabra, las relaciones humanas, las vivencias del *ethos* y *del pathos*, el arte, la ciencia, la naturaleza, el tiempo libre y el deporte, las búsquedas y propuestas de sabiduría, de sentido y de salvación (que incluyen la religión, la espiritualidad y otras nuevas búsquedas) y un cajón de sastre con la exterioridad “restante”. Y, siempre, el tiempo, los *tempus*, claro.

Los límites son evidentemente difusos. Más aún: las vivencias de estos diferentes ámbitos se entremezclan en numerosas ocasiones. Se hacen presentes simultáneamente. No los podemos priorizar, salvo posiblemente los primeros, que quizá por ser tan presentes se nos muestran como las primeras escuelas de la interioridad. (Ver Anejo II)

La escuela se ocupa de estos ámbitos o bien vive estos contextos por el hecho de ser escuela. Lo realiza en el transcurso de la jornada, con las materias curriculares o paraescolares impartidas en una diversidad de momentos y actuaciones (clases de las diversas áreas, tutorías, salidas, retiros, reuniones de claustro, de departamento, actividades fuera de la escuela..).

Cada momento y en función de la materia, aplicamos diversidad de metodologías (clase magistral, trabajo para proyectos, trabajo cooperativo, rincones...).

Con lo que hacemos, como lo hacemos, con los contenidos, las metodologías, actuamos sobre las dimensiones y las posibilidades de la persona, cuyos “materiales” dispone el alumno o el educador para su construcción: su volición, su atención, su inteligencia, su memoria, su imaginación, su sensibilidad, sus valores, sus emociones, su mundo de relaciones con los demás y consigo mismo.

Éste es el espacio de trabajo en la escuela. Y en este espacio nos ocupamos, de una manera a menudo implícita, de la dimensión de las personas. Últimamente, sin embargo, va siendo cada más frecuente en diversas escuelas que se susciten iniciativas que pretenden trabajar esta dimensión, de una manera más explícita, en las aulas o bien en el claustro: momentos de interiorización, de relajación, de toma de conciencia del cuerpo, de reflexión silenciosa. Se va aprendiendo la didáctica adecuada a las diversas edades. Así, en algunas escuelas, se establece el momento del “buen día” a partir del texto o de una pequeña audición. En la Educación Secundaria se procura iniciar la clase cuando la aula está bien centrada, la postura corporal consciente, la atención sostenida y la mente despierta para comenzar el trabajo. El trabajo de competencia social, educación emocional, las campañas de solidaridad, las salidas a la montaña, el contacto armonioso con la naturaleza y la acción educativa cercana, propician un diálogo interior consigo mismo y con los otros. Por esta razón, encontramos con más frecuencia en la escuela conceptos como *interioridad*, *crecimiento personal*, *desarrollo de la inteligencia intrapersonal*.....asociados a la educación.

La escuela se interesa cada vez más por este espacio tan importante para la propia función educativa. Nos interesa pasar de las reflexiones generales y las iniciativas particulares a una pedagogía y a una didáctica que pueda servir mejor a aquello que debemos hacer, es decir, el trabajo docente de cada día, en un clima de escuela educadora integralmente de la persona.

5 Apuntes para una pedagogía de la interioridad

“Lo que una persona tiene realmente, es lo que hay en su interior”
Oscar Wilde

La escuela siempre se ha ocupado de la pedagogía de la interioridad. Hay una atención explícita al mundo interior que está presente en el núcleo de la materia que imparte el profesor y que forma parte de la esencia de la labor educativa. Algunos educadores de todas las épocas – sin decirlo y, quizás, sin explicárselo, han sido unos excelentes maestros en el particular. Sin embargo, creemos que, hoy en día, son precisos algunos pasos más en esta dirección. Son necesarias clases más explícitas, integradas en la vida docente. Es indispensable una intencionalidad pedagógica. También un estilo, una sensibilidad del centro, una cultura del centro, mejor que elementos nuevos añadidos a unos programas atiborrados de contenidos. No se trata de introducir si más unas cuantas técnicas o metodologías curiosas o interesantes: la escuela no ha de convertirse en un supermercado de técnicas de interiorización. Hemos de evitar ampliar el catálogo de servicios de la escuela y proceder a definir de nuevo los objetivos primordiales. La interioridad, sin duda, es uno de ellos.

En la escuela, la atención al mundo interior es necesaria conducir la desde muchos ámbitos y desde todas las áreas. Porque el mundo interior no es un territorio virgen. Está ocupado y, hasta incluso, invadido por muchas instancias y en la escuela trabajamos, por lo tanto, sobre una interioridad bien construida

¿Qué puede hacer y qué ha de hacer la escuela en este terreno? Hemos de partir de la realidad para efectuar nuestra posible aportación al desarrollo de la dimensión interior de los alumnos y también de la nuestra como educadores. En la escuela hacemos pedagogía y esto, especialmente aquí, significa acompañar una experiencia, es decir, acompañar el proceso de dar sentido – antropológico - a la experiencia. La experiencia es más que la mera suma de *experiencias* en minúscula. La escuela habría de ayudar a experimentar lo que se realiza allí.

Momentos ordinarios

Ya trabajemos por áreas, ya lo hagamos por competencias, el espacio docente habitual, el de los momentos ordinarios, es el primer espacio de trabajo para atender la dimensión interior.

Es en este espacio en el que nos hemos de plantear cuáles son las posibles acciones pedagógicas. Es en este espacio donde debemos combinar los ámbitos con las metodologías, con las dimensiones de la persona y con las materias y los momentos. Cuando señalamos que hemos de atender la interioridad en el trabajo ordinario, estamos pensando en el cultivo de la palabra, la palabra que siempre es usada en las aulas, el uso de la palabra adecuada, del arte del *bene-dicendi* (bien-decir, bendecir), de expresar bien (oratoria) que tiene en cuenta lo que se dice, de cómo lo dice, de la profundidad que concede a lo que dice;

también de como invitamos a ampliar la reflexión con preguntas o afirmaciones que abren (en contraposición a preguntas o afirmaciones que cierran, como el *todo el mundo, siempre, todos, nadie, nunca...* Cómo invitamos al recuerdo en ocasión de una clase de historia; o cómo situamos a los alumnos ante el azoramiento de la ciencia; o como damos relieve al enigma de la vida y a la indisponibilidad radical de la persona sobre sí misma en la filosofía o a la religión; como tomamos conciencia del cuerpo y de la respiración en una clase de educación física; como mostramos la fascinación por la biología; como enseñamos a mirar o admirar el arte y toda obra creativa desde las más sublimes hasta las más cotidianas; como saludamos, miramos, damos la mano o cedemos el paso a otro; o el arte de la atención que podemos practicar tantos momentos del hacer y deshacer de cada día.

Podemos profundizar sobre las numerosas oportunidades y circunstancias en las cuales, el impartir la “materia que toca”, puede ir asociada a un crecimiento del mundo interior, un mundo que pretendemos contribuya también a mejorar el proceso y la calidad del aprendizaje. Esta es una de las tareas a desarrollar en los claustros en un proyecto de centro. La escuela ha de saber utilizar la dimensión transversal para educar la interioridad. Pero esta dimensión depende de los educadores, no de los programas.

Momentos extraordinarios

Conviene tener en cuenta un segundo espacio de la escuela, si bien no habitual, aunque puede tener una gran importancia. Se trata de los momentos extraordinarios, o momentos o sesiones especializadas, momentos especialmente intensos o de los momentos “condensados”. Este es el caso de los momentos de silencio o de quietud que un educador puede proponer al empezar una clase o bien en el transcurso de la misma, sea mediante un simple silencio para romper el flujo de la algazara con el que se llega a la aula, como por el hecho de considerar una cuestión, escuchar una pieza musical, relajar una situación o bien efectuar un ejercicio de recuerdo o visualización...En estos momentos se trabaja, a menudo, a partir de los sentidos, de la conciencia del cuerpo, de las emociones, para progresar hacia una conciencia más profunda de sí mismo.

Consideramos momentos extraordinarios muy relevantes las salidas que se originan con ocasión de las convivencias, recesos, actos institucionales, celebraciones o acontecimientos singulares, algunos de los cuales pueden perseguir explícitamente llevar a cabo ejercicios de toma de conciencia de sí mismo. También, ciertamente, para los educadores.

¿Espacio de silencio en los centros?

Silencio, quietud, son palabras importantes. La pedagogía de la interioridad necesita de ambos en algunos momentos. A menudo les cuesta el silencio a los jóvenes, consideran la quietud asociada a la muerte. Les cuesta la actitud física, la ausencia de sonido y de actividad. El silencio les resulta poco conocido. En la escuela vivimos ritmos intensos, una sucesión de actos docentes sin apenas intervalos suficientes para pensar, para reflexionar, para dejar resonar, para sentir, para saborear. ¿Nos podemos plantear crear espacios de

silencio o meditación abiertos a todo el mundo? Algunas instituciones educativas han efectuado ensayos. Se trata, por otra parte, de experiencias poco difundidas y estudiadas. El establecimiento de espacios físicos para el silencio y la quietud, puede significar, en un proyecto educativo, una motivación para el trabajo de la interioridad en un centro.

Elaborar el proyecto

Vísteme despacio
que tengo prisa

Refrán popular⁹

Existe una prisa extraña en las escuelas que nos hace difícil promover cambios. A menudo sufrimos ritmos frenéticos en los cuales se corre el peligro de perder de vista la realidad. Y en la escuela precisamos un ritmo de tiempo como el del campesino. Una parte, quizá importante, de nuestras dificultades personales y de centro, se debe a la falta de tiempo, de espacios de silencio, de descanso. De hecho, vamos “pasados de vueltas”, de estímulos de toda clase, de breves intercambios - que “prometen” – pero que no podemos degustar. Parece como si el simple hecho de encontrarnos, ya signifique el despedirnos. Pero la escuela exige otro tempo para realizar su trabajo. Tiene otro ritmo. Al proponernos un proyecto con respecto la atención al mundo interior, incurriríamos en una contradicción meridiana, si empezásemos con prisas, con precipitaciones. Lo mismo pasaría si nos sumáramos, con buenas propuestas de interiorización, a la fragmentación con la que llegamos a la escuela, y a la que, a veces, nos obliga el propio sistema educativo. Significaría explicitar lo contrario de lo que buscamos.

Elaborando un proyecto de pedagogía del mundo interior, pretendemos pasar de lo que ya hemos hecho en muchos momentos y ocasiones de manera implícita y ocasional, a una intencionalidad pedagógica. Cada institución debería elaborar su proyecto, las etapas, las metodologías, la progresión.

Se podría pensar en una primera etapa en la conveniencia de partir de un proceso que se fundamentase en el trabajo de las personas que ya tienen alguna experiencia en sí mismos y que desean proseguir, por iniciativa propia, con aplicaciones en el aula. Este proceso debe ser acompañado, protegido, desde los equipos directivos. No parece que se pueda avanzar en este terreno desde el *decretismo* jerárquico, como si se tratase de una nueva materia. Tampoco desde un didactismo que convierta el aula en un lugar de experimentación con acciones aisladas, efímeras o inconexas que comporten una dispersión. Puede ser complementado con propuestas de formación y aprendizaje compartido y de sensibilización del conjunto del claustro y de las familias. También será preciso pensar en cómo se organiza, para hallar el punto justo entre, por un lado, aquello que “de lo que es de todos no se ocupa nadie”, y, por otros, con la identificación de este proyecto –que debe ser de todos- con una

⁹ En catalán en el original: “si la pressa et puny, ves a poc a poc; a pleret ben lluny, apressat, enlloc” (Si la prisa te aguijonea; ves despacio; a placer muy lejos; apresurado a ninguna parte)

etiqueta que aplicamos a algunas personas (expertas en interioridad) o con una determinada área. Más bien debemos ser precavidos en no quemar ni personas ni palabras.

En una segunda etapa podemos pensar en una extensión mayor del proyecto y la integración del trabajo de la interioridad en el Proyecto pedagógico de la escuela. Es necesario un proyecto integrador, que se incluya también en lo que ya hacemos, que ayude a unificar las personas, que no sea precisamente un añadido, un deber más. En este momento puede convenir plantearse la creación de algún momento extraordinario de escuela, como un espacio “singular” o especial en la escuela. Es decir, un momento en el que se trabaje de manera explícita la dimensión interior en toda la escuela. Estamos pensando en lo que ya se desarrolla en escuelas de diferentes países, como sería el comenzar el día en todas las aulas con unos momentos de silencio/vivencia/reflexión, o bien incorporar un momento explícito de este tipo en algún otro momento de la jornada. Sin acciones vigorosas del centro puede resultar difícil ir más allá de experiencias piloto, de iniciativas individuales. Si nuestro objetivo es el de provocar un cambio pedagógico que tenga un efecto significativo en la enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de las personas, la simbología y el ritual de estos momentos “singulares”, son necesarios para consolidar los progresos de una primera fase. Dicho de otra forma: se trataría de incorporar estos momentos singulares en el horario del centro.

Aprendizajes y búsquedas

Conseguir que la vida de cada día sea una experiencia más consciente, más intencionada, de una ampliación del mundo interior, no es un trabajo fácil. Exige ejercitarse en un arte de gestos sencillos, de las rutinas habituales, con el fin de que se conviertan en momentos ejemplares de crecimiento. Conviene que los educadores efectúen experiencias compartidas de aprendizaje y búsqueda, poniendo en común aquello que permite avanzar y constatando qué es lo que no ayuda lo suficiente. Para los momentos singulares, extraordinarios, existe un camino más transitado, con excelentes experiencias y materiales.¹⁰

Para los momentos ordinarios se precisa un esfuerzo compartido de reflexión, revisión y creatividad para progresar. En definitiva, un aprendizaje. Con la perspectiva del tiempo, veremos la importancia de estas búsquedas para los momentos ordinarios.

¹⁰ Ver, al respecto, los libros de V. Hernández, L. López, J. Stevens, E. Humet que se citan en la bibliografía. Son numerosos los trabajos que van apareciendo sobre temas relacionados con la relajación, meditación, ioga .. en el aula, y sobre la atención consciente (*mindfulness*) en la escuela

Cultivo del mundo interior en una escuela cristiana

En el caso de una escuela que pretende una educación religiosa, el cambio cultural de nuestra sociedad y, por la tanto, también de la escuela, va delimitando encargos diferentes, pero en manera alguna excluyentes, para las propuestas religiosas y pastorales y para el resto de las áreas académicas. Tradicionalmente, la oferta religiosa-pastoral ha realizado esta pedagogía de la vida interior en el espacio propio de su acción. Y se debería seguir realizando. Todo aquello que es humano es objeto del trabajo pastoral. Por lo tanto, también el mundo interior. Es en el interior de la tradición cristiana donde encontramos esta referencia a Dios como lo más interior de mi interior ("*intimior intimo meo*" lo más íntimo de mi intimidad, afirmaba san Agustín) o como "el fondo del fondo" (Maestro Ekhart). Pero, posiblemente, por un cierto abandono histórico (A. Gesché) de este trabajo interior a favor de la racionalidad (conocimientos, contenidos doctrinales) y del sentido (valores, ética, acción, compromiso), y por un contexto cultural de secularización y de pluralidad, podemos pedir, hoy en día, a una pedagogía del mundo interior la acción de *educere* (sacar de dentro), mientras que a la acción pastoral y a la acción social habríamos de solicitar la acción de *educare* (conducir).

Mientras que a los pastoralistas se les pide en primer lugar la acción de *educare*, se espera de todo educador, evidentemente, y también de los pastoralistas, su contribución a ampliar el mundo interior y a la acción de *educere*.

Los educadores

Todo educador elabora pedagogía del mundo interior y todo mal educador elabora también una pedagogía – mala pedagogía – del mundo interior.

Hablar del *mundo interior* es tratar de vivencia y de experiencia, más que de saber. Sin duda que disponer de una información sobre la inteligencia intrapersonal, las emociones, las aportaciones de la psicología, la neurobiología, o las fundamentaciones antropológicas de la interioridad humana nos resultará muy provechoso. Pero al tratar de la acción pedagógica y didáctica en esta materia, debemos partir de la experiencia personal y obrar a partir de la vivencia individual elaborada y contrastada en equipo.

En la escuela han habido muchos maestros del mundo interior a lo largo de la historia y desde campos muy diferentes (espiritualidad, pensamiento, arte...). Han existido y los hay en nuestros claustros. Posiblemente no se han expresado con estos conceptos pero, en la práctica, algunos de sus alumnos los recuerdan como personas que les ayudaron a plantearse la vida en profundidad. Recordar estas personas y recorrer los detalles de su comportamiento, sus prácticas, sus conductas, nos ayudaría a definir las competencias que se desean difundir y formar entre los educadores.

En tanto que pretendemos elaborar un proyecto, deseamos que además de las personas que, espontáneamente, son "maestros" del espacio interior, se puedan incorporar otros, por la voluntad y el aprendizaje.

Por lo tanto, la aportación que podamos hacer para el cultivo del mundo interior en la escuela, se ha de basar en un primer momento en la experiencia, la vivencia, el conocimiento de uno mismo. En un segundo momento, es preciso facilitar la formación de los educadores tanto para comprender diferentes aspectos relacionados con el psiquismo, respecto los ámbitos en el que se desarrolla el mundo interior, con la pedagogía y la didáctica y, también, en relación con las precauciones que merece una sana interioridad. De esta manera, las propuestas de trabajo en el aula podrán ser bien acompañadas, respetuosas, cuidadosas, y atentas a diferentes situaciones y posibilidades.

Pero no nos referimos a *expertos en interioridad*. No conviene identificar la atención al mundo interior con respecto a una determinada práctica, persona o materia. Cada uno es experto en su propia materia. En cambio, es posible que algunas personas del claustro, en relación a sus colegas o al centro, tengan una formación superior en metodologías, didácticas o responsabilidades en la coordinación de iniciativas. Estas personas pueden favorecer el aprendizaje del centro, facilitando el intercambio de experiencias, la propuesta de actividades de aula o de formación de educadores....

6 Conclusiones

Con el concepto de interioridad reivindicamos un espacio propio para la realidad de siempre. La interioridad es una dimensión de la persona. En este sentido, la escuela – de una manera u otra - se ha dirigido y se sigue dirigiendo a dicha dimensión. En un mundo ruidoso, saturado de estímulos, en una sociedad de cambio constante y de alta velocidad, es preciso que la escuela se ocupe del crecimiento del mundo interior; es más necesario que nunca que ésta favorezca un desarrollo sano y rico.

¿Cómo? Con espacios y tiempos de silencio, para empezar. Con otro tipo de ritmos. Pero, sobre todo sin añadir nada. Sin contribuir a la saturación. A partir de lo que hacemos pero con un hacer diferente. Proponemos un estilo, una conciencia, un reconocimiento, no precisamente otra línea de trabajo. Menos todavía otro frente.....

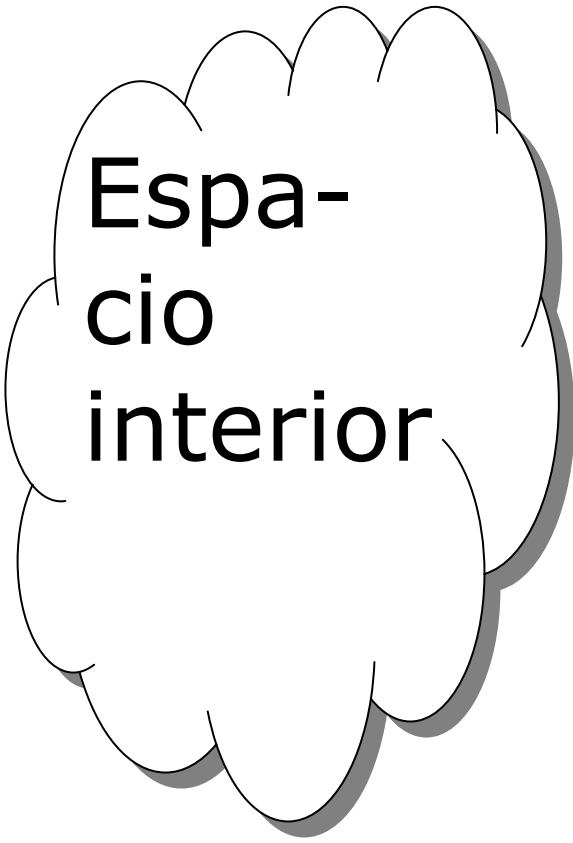
Desearíamos propiciar experiencias. Aun más: convertirlo en proyecto. Que la atención a la interioridad constituya una cultura del centro. En cooperación con las familias. Con el protagonismo de los escolares, con la responsabilidad de los educadores.

¿No es éste el “saber ser” que señala como competencia – existencial - del alumno el nuevo marco del mundo escolar europeo?¹¹

¹¹ *Marco común europeo de referencia para las lenguas : aprendizaje, enseñanza, evaluación*. 2002 Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

ANEXO I. Perspectivas para ocuparse de la interioridad en la escuela

Perspectivas que se deben tener en cuenta para elaborar propuestas didácticas para el trabajo de la dimensión interior en la escuela

| | | METODOLOGIAS | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|------------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------|------------------|------------------------------------|----------|--|----------|-------|
| | | Clases magistrales | Trabajo en equipo | Trabajo personal personal | Aprendizaje por proyectos | Trabajo por competencias | | Prelección | Repetición | | | | |
| ÁMBITOS | Silencio |  | | | | | | | | | DIMENSIONES o ESTRUCTURA DE LA PERSONA | | |
| | Corporalidad | | | | | | | | Corporeidad/movimiento | | | | |
| | Palabra | | | | | | | | Pensamiento | | | | |
| | Arte | | | | | | | | Emoción | | | | |
| | Relación y el encuentro humano | | | | | | | | Recuerdo/memoria | | | | |
| | Ethos y pathos | | | | | | | | Sensibilidad | | | | |
| | La naturaleza | | | | | | | | Fantasia | | | | |
| | Las búsquedas y propuestas de sabiduría, de sentido, de salvación | | | | | | | | Atención | | | | |
| | La ciencia | | | | | | | | Voluntad | | | | |
| | El tiempo y los tiempo | | | | | | | | Interacción/compromiso con el otro | | | | |
| Deporte/Tiempo libre | Introspección (interacción consigo mismo) | | | | | | | | | | | | |
| La exterioridad "restante " | | | | | | | | | | | | | |
| | | Claustro | Otros ámbitos docentes | | Lengua | Literatura | Matemáticas | Física y Química | Religión | Pastoral | Educación física | Plástica | |
| | | MATERIAS Y MOMENTOS | | | | | | | | | | | |

ANEXO II. Los ámbitos de la interioridad

Existe un conjunto de ámbitos, contextos, situaciones (en la sociedad, en la cultura, en la escuela, en la vida de las organizaciones):

- En los que el mundo interior se encuentra o se puede encontrar de una manera especialmente intensa, pero
- no se da automáticamente, sin más, sino que se presenta de una manera especial la posibilidad
- al mismo tiempo podríamos afirmar que en estos ámbitos también se pueden originar dificultades, frenos, impedimentos para el crecimiento del mundo interior

La escuela se ocupa de estos ámbitos o bien vive estos contextos por el simple hecho de ser escuela. Lo realiza a lo largo de la jornada, con las materias curriculares, con las paraescolares. Lo lleva a cabo también con las actividades que tienen lugar fuera de la escuela. Y lo hace desde una diversidad de metodologías.

Estos ámbitos y contextos son: la corporeidad, la palabra, el silencio, las relaciones humanas, las vivencias de *ethos* y *pathos*, el arte, la ciencia, la naturaleza, el tiempo libre y el deporte, las búsquedas y propuestas de sabiduría, de sentido, de salvación (que incluyen la religión, la espiritualidad y otras nuevas búsquedas), y un cajón de sastre con la exterioridad que “queda”. Y el tiempo y los tempos, es claro.

Los límites son claramente difusos. Más aún: las vivencias de estos diferentes ámbitos se entremezclan en numerosas ocasiones. Se hacen presentes simultáneamente. No los podemos priorizar, salvo, posiblemente, los primeros, que tal vez por ser tan presentes se nos muestran como las primeras escuelas de la interioridad: la corporeidad, la palabra, el silencio, las relaciones humanas y el arte. Pero nos vamos a detener en todos ellos.

1. Corporalidad

El cuerpo que siento latir, con el que experimento la fatiga, en el cual me afecta la migraña, el dolor o el placer. El cuerpo y todos sus sentidos, del tacto a la vista: el cuerpo que degusta el bocadillo, el helado, la verdura; el cuerpo que disfruta del olor, que percibe el ruido, que se complace con la música.... El cuerpo y su sensualidad y su sexualidad. El cuerpo, no como dualidad cuerpo-,mente, sino como unidad que vive emociones, sentimientos, intuiciones, experiencias y que pide ser considerado de manera integral (corporalidad)

El cuerpo es la entrada de todo. El cuerpo, aquello que ve el portero cuando el chico o la chica entran en la escuela. El cuerpo, el rostro que saluda, o que pasa hierático, cansado, sin mirar. El cuerpo que se expresa en diálogo, comunicación a través del rostro, de la mirada, del gesto. El rostro acogedor o frío que ofrezco al otro. El cuerpo que se inclina, que se incorpora altivo. El gesto de la mano que invita a pasar, la mano que ofrezco al saludar o los cuerpos que se encuentran en un abrazo, distante o afectuoso.

El cuerpo que algunos educadores interesados por la relajación, (y la interioridad), invitan a experimentar a los niños y niñas, con los ojos cerrados. En algunas escuelas, se han propiciado dinámicas de trabajo corporal (expresión corporal o danza) en retiros en los cuales los alumnos experimentan su corporeidad unida a sus emociones.

Posiblemente, cuando el director de una escuela saludaba a cada alumno al entrar en ella, cuando una tutora saluda dando la mano y dirigiéndose a cada alumno por su nombre, nos encontramos ante gestos que contribuyen a la personalización del otro, está favoreciendo el incremento de su interioridad.

El cuerpo es el sujeto. La corporeidad es quizá la primera puerta hacia la interioridad, pero.....

¿Es el cuerpo el gran olvidado en la vida de la escuela? ¿Existen ritos, momentos...en los cuales podríamos incorporar la corporeidad?

2. Palabra

En nuestro seminario, desde que empezamos, después del silencio inicial, no cesamos de hablar. En nuestras escuelas, casi siempre la palabra llena la vida del centro.

La palabra, tan familiar, tan presente en todas partes, y precisamente por esto no lo suficientemente valorada en su carácter generador de la humanización y, en concreto, del mundo interior. “Un gran cerebro no es el que hace de un buey un pensador excepcional. Tomada individualmente una neurona humana, no posee el suplemento de espíritu que otorgaría su dimensión interior al hombre”. Como se ha dicho algunas veces, el ser humano es “la bestia que habla”¹².

La palabra nace de la interioridad y crea interioridad. Y en la vida y en la escuela proferimos muchas palabras. La palabra con la cual designamos el nombre de las cosas, con la que creamos espacios y mundos¹³ interiores y exteriores. La palabra con la que saludamos, la palabra con la que agradecemos, con la que maldecimos, con la que explicamos, con la que preguntamos.....palabras que hacen crecer o decrecer el mundo interior. Nuestro mundo posee las dimensiones de nuestro lenguaje: dar nombre es un trabajo de gran valor. Pero es preciso escuchar la voz. Para esto es necesario disponer de espacio, tiempo y disposición.

Cuando la palabra se convierte en un símbolo que alude, en la comparación, en la metáfora, en la alegoría, en el relato, en el mito, en la poesía.....en la pedagogía, adquiere más fuerza generadora de experiencia interior. El lenguaje simbólico y poético supone un desarrollo de la palabra, de tal modo que esta se torna aún más en promotora de humanización e interioridad. El lenguaje de los grandes textos religiosos es más poético y místico que ideológico. Para expresar algunas afirmaciones y descubrimientos, el lenguaje ideológico se torna impotente.

El **tono de la palabra** forma parte de ella. La palabra puede ser expresada de muchas maneras: amable, abiertamente, dialogante, dulce.... Puede ser dicha también en tono represivo, apremiante, autoritario.

La **riqueza del léxico** no solo indica una erudición sino también las dimensiones del mundo interior. Cuando Cervantes o Shakespeare utilizan miles de palabras para hacer hablar a sus personajes, nos señalan los miles de pasos realizados con lo cuales recorren su mundo interior. Los pocos centenares de palabras que usan determinados grupos de jóvenes en un lenguaje de argot que han creado, afirmando así su identidad, ¿dificultan su experiencia?. ¿Es que podemos experimentar aquello que no sabemos reflejar en una palabra?

Usar la palabra adecuada, **la palabra justa**, en cada momento, en cada ocasión, exige un esfuerzo. Pero no se trata de un esfuerzo banal. En cierto sentido podríamos decir que

¹² Vincent, Jean-Didier; Ferry, Luc. *Qu'est-ce que l'homme?. Sur les fondamentaux de la biologie et de la philosophie*. Paris 1988. Ed Odile Jacob. p.157-161

¹³ En el Génesis de la Biblia, Yahvé da nombre a todo lo que va creando. Otorgar un nombre es un acto creativo.

las expresiones no justas, desajustadas, introducen allí donde son expresadas, algún grado de injusticia. Generalizar, cuando lo que sería deseable es la precisión, utilizar una palabra por otra próxima que no acaba de expresar lo suficientemente bien lo que deseamos decir en realidad, son momentos en los que estamos reduciendo la verdad.

Con la palabra facilitamos o cerramos el diálogo: lo facilitamos cuando usamos “abridores” e invitamos a hablar (hablando más de los hechos que de las opiniones, más de lo que siento que lo que se ha de realizar...) o bien lo dificultamos cuando usamos los “cerradores” del diálogo (*todos, todo el mundo, siempre, nunca..*); lo favorecemos también cuando, al preguntar, la secuencia de las palabras y de los silencios que se intercalan, invitan a razonar y participar creativamente, o lo dificultamos cuando provocamos respuestas automáticas. La interioridad también progresa preguntando y haciéndose preguntas.

El diálogo

La palabra en el diálogo, la palabra que se va y vuelve entre las personas y que puede resultar simplemente personal, o puede ser comunicación de la vida que existe entre los interlocutores. Los jóvenes hablan mucho, pero no siempre establecen diálogos. Pero en la adolescencia, cuando han descubierto, con más o menos conciencia, su mundo interior, buscan y agradecen a veces el diálogo con los adultos. Un diálogo en el cual se integran llanamente o bien como batalla dialéctica, en busca de un interlocutor fuerte al que puedan fatigar, provocar y sacarle de quicio.

La palabra que leemos

La lectura secuencial, hoy día en que todo es red y radial, es una lectura que obliga a detenernos, que no nos permite hacer zapping, ni seguir enlaces. Leyendo aprendemos respecto la interioridad de otros y también sentimos como resuena la nuestra. ¿Qué es lo que hacemos leer a los alumnos? Existen muchas publicaciones mediocres y hay también una gran literatura.

La escritura

En el caso del lenguaje escrito hay matices propios en relación con lo que se ha indicado antes. Cuando respondo a las preguntas por escrito, cuando realizo un trabajo escrito, cuando elaboro un relato o bien un ensayo, efectúo un uso diferente de la palabra. Hablar, dialogar, responder suele ser un ejercicio hecho normalmente ante un tu. Cuando escribo, me encuentro utilizando palabras que me dirijo, en primer lugar, a mi mismo, a mi mirada y a mi comprensión. Escribir es una experiencia que puede invitar a descubrir el mundo interior: permite detenerse, acercarse con más calma y reflexión a las experiencias, ser sistemático en la aproximación a aspectos de la vida, por esto existen prácticas de terapéutica psicológica o de crecimiento personal basadas en la escritura.

En la escuela se realizan muchos ejercicios escritos, se piden trabajos escritos a los alumnos. Ya no se trata solo de la artesanía del bolígrafo o de la pluma sino del teclado de los ordenadores. Pero en la escuela se invita mucho a escribir.

Los nuevos lenguajes

Al tratar del ordenador hemos de pensar de que manera las nuevas tecnologías y los nuevos usos del lenguaje influyen el mundo interior. ¿Son todos ellos ventajas? Las nuevas tecnologías y los nuevos lenguajes y estilos de relación que están asociados, pueden resultar una ayuda o una amenaza para el crecimiento interior.

Mitos y relatos

La modernidad no ha conseguido eliminar el pensamiento mítico, en hacer olvidar los mitos. Ha puesto en cuestión el carácter mítico de las religiones y los mitos han aparecido en la literatura, en el cine. La metáfora ha consistido en la manera que hemos reunido el mundo personal con el impersonal, para abrir una corriente de energía entre el sujeto y el objeto.

Los mitos han tomado, a menudo, la forma de relatos y los mitos y los relatos han configurado en gran manera la historia, la cultura y la interioridad humana. La narración tiene una gran importancia en la vida individual y colectiva. “Las historias suceden solo a aquellos que las saben narrar”.

También hoy, en nuestra sociedad plural, los mitos y los relatos se presentan en la cultura. La calidad de los mitos y los relatos permite que sean vehículos vivenciales de diferente alcance. Grandes mitos y grandes relatos son fundamentales para grandes proyectos humanos, individuales o colectivos. Y todo ello, con la simplicidad y fragilidad de la palabra.

Todo lo que decimos de la palabra, de los relatos, de los mitos (por ejemplo, sobre los orígenes de la escuela, la vida de los que nos han precedido, los proyectos que han facilitado determinados progresos...), sucede cada día en la escuela, en mayor o menor grado. Seamos más o menos conscientes de ello, con la palabra, los mitos y los relatos educamos y nos educamos el mundo interior.

La palabra degradada

Pero también es degradada a veces la palabra, o bien es mal utilizada, reducida solamente a alguna de sus acepciones, o usada con poco tiento. Se usa la palabra empobrecida para el cinismo y el vituperio. Entonces la palabra no aporta su riqueza de simbología, de vida.

¿Tomar más conciencia de ello, tener más cuidado, formarnos para hacer un mejor uso de la palabra, no habría de ser una de las líneas de trabajo para ocuparnos mejor de la interioridad en la escuela?

¿El arte de hablar y de escribir, la retórica y la elocuencia, no son unas materias más entre las otras. Quizá forman parte de las grandes artes que hay que aprender para ser docente y que es preciso enseñar en la escuela?

3. Silencio

El silencio puede ser una de las condiciones esenciales para el crecimiento de la interioridad: no existe escucha alguna interior profunda sin experiencia de silencio. De alguna forma de silencio. Pero nuestra cultura es ruidosa. Encontrar lugares silenciosos no es fácil en las ciudades. Buscad un lugar silencioso en dos kilómetros a la redonda. También encontrar lugares silenciosos en las escuelas es tanto o más difícil.

Muchos jóvenes desconocen el silencio. A veces, a los jóvenes y a los no tan jóvenes les da miedo el silencio. Incluso un arte tan “interiorizador” como la música se ha convertido en una forma de ruido y una expulsión del silencio: en los auriculares con los cuales vamos por la calle, hasta incluso en la música de los restaurantes de lujo, en la radio o la televisión que funciona en las casas horas y más horas sin que nadie se pare a escuchar con atención.... El silencio se ha vuelto un lujo en nuestra sociedad.

¿Cuáles son los lugares silenciosos en una escuela? ¿Las bibliotecas? ¿Las aulas durante los exámenes? Algunos momentos en los corredores en las horas de clase. En el caso de las escuelas católicas, en las capillas, cuando no hay alumnos. Los otros lugares y momentos que quedan, son lugares ruidosos. Incluso en las capillas e iglesias, donde se acude para las celebraciones, las liturgias, de silencio hay poco, y hoy llevamos ya hasta los *power point*.

¿Dónde podemos disfrutar de silencio en las escuelas? ¿En las escuelas católicas, si yo soy uno de esta mayoría – alumno o profesor- para quien el “hecho religioso” resulta sospechoso o bien rechazado, donde se podría estar un rato en silencio, para trabajar, reflexionar, meditar o simplemente en silencio?

¿Podemos hacer experimentar el silencio a los alumnos? ¿No habríamos de crear espacios para el silencio en nuestras escuelas, públicas y privadas, espacios de silencio, de contemplación, para estar, y acogedores para todo el mundo?

4. Relación y el encuentro humano. Ethos y pathos

En la calle, en casa, en la escuela... hallamos, encontramos y tomamos contacto con otras personas, nos encontramos en parejas, en grupos. El otro/a es un tu que se planta ante mi propio yo. Un tu con su mundo externo- el que vemos del otro, el que hacemos juntos, el que señalamos, trabajamos, proyectamos, exigimos....- que puede resonar y percutir más o menos con mi mundo interno.

Encuentros silenciosos, los que vemos, observamos, sentimos ante los otros. O el encuentro con el diálogo. Diálogo entre compañeros, diálogo con los padres. También el encuentro de la fiesta y del juego. El encuentro puede ser reflexivo: siento al otro/a, y me siento con el otro/a.

Encuentro entre alumnos, las horas que pasan juntos después de la clase. El encuentro del educador con el alumno, la “vibración” que sentimos y creamos o provocamos los educadores – no todo es el espontáneo “me cae bien, no me cae bien”- lo cual tiene mucho que ver respecto al crecimiento del mundo interior del alumno. El encuentro del educador con el alumno puede ser un acto de encuentro externo- por la función que ha de cumplir cada uno- y, asimismo, un acto de encuentro íntimo, de reconocimiento mutuo. El alumno lo puede sentir. Es el encuentro de la maestría: esencialmente, lo que cada uno es. Aquí el educador ayuda, “estira” al alumno para que dé lo mejor de sí, es decir, el educador (del latín *educó*) es el que ayuda a sacar lo que hay dentro.

Los educadores conocen bien este tipo de encuentros, son concedores de la exigencia, de la fatiga, la necesidad de protegerse o de implicarse. Adquirir una mayor conciencia de este encuentro, aprender a manejar mejor las situaciones que se crean y obtener un provecho superior, ¿no debería ser una de las propuestas de formación y acompañamiento de los educadores?

La relación y el encuentro humanos en determinados momentos resultan especialmente densos. Hay un *ethos* que altera, que afecta, que se torna un *pathos*, vivencia. Estos *ethos* y *pathos* a los que nos referimos aquí, corresponden a aquellos momentos que pueden ser la ocasión de ampliar la interioridad, cuando nos encontramos ante situaciones que nos interpelan, que nos alteran, que nos impresionan: el detalle del adolescente “pasota” que ayuda a un abuelo a cruzar la calle; el que dona sangre, la vivencia de la mujer que se plantea el aborto; la del perdón; la interpelación que se puede tornar indignación y acción solidaria a causa de la injusticia, las desigualdades..... Es el *ethos* fuerte de las “heroicidades” de momentos extremos o bien de tantas “heroicidades” cotidianas, las grandes decisiones éticas, los gestos de perdón, generosidad, bondad, que rompen la medida de nuestro hacer y deshacer cotidianos.

Estas intensas experiencias del *pathos* las encontramos en los momentos de las grandes alegrías humanas, en los momentos de tomar contacto con las limitaciones humanas en uno mismo o bien en los otros (el sufrimiento, el dolor, el fracaso, las heridas más íntimas), el hundimiento de las personas y la muerte. Las experiencias del *pathos* que

tienen lugar en ciertas celebraciones colectivas y que pretenden propiciar las religiones mediante sus liturgias.

Ethos y Pathos encuentran una expresión social en los **ritos**, sea una celebración de aniversario, de un final de curso, un acto religioso, la muerte de una persona, o un acto de protesta contra la guerra. En los ritos creamos situaciones que pueden ser de gran intensidad humana, de profunda vivencia de lo que allí se celebra o se significa. Cuando el rito consigue ser significativo, conecta con sentido la interioridad y la exterioridad y puede ampliar en gran manera el mundo interior de los que participan.

Yendo a la escuela nos podemos preguntar qué tipo de ritos celebramos, la cualidad con la que los preparamos, la correspondencia entre lo que vivimos y lo que significamos. Para llegar a todo el mundo, ¿qué ritos celebramos para un colectivo plural, diverso, donde los orígenes y las vivencias son tan diferentes?

5. Arte

Hablamos aquí del arte en un sentido muy amplio. Incluimos la acción, especialmente la acción creativa, el juego, la acción estética que aplicamos en muchas de las cosas que hacemos: como nos vestimos, como disponemos la mesa, como tenemos el lugar de trabajo, como “diseñamos” una herramienta o una presentación. Los griegos tenían solo una palabra para designar el arte y las habilidades: *tékhne*.

Al pensar en el arte tenemos dos posibles enfoques: la experiencia de interioridad, relacionada con la vivencia cultural (cuando uno se sitúa en el seno de la cultura, cuando disfruta de la cultura, cuando contempla el arte) y la experiencia de interioridad relacionada con la creación artística. La vida de cada día, la vida de la escuela, está llena de arte, de *tekhné* y no solo en los museos, en las salas de concierto o en las clases de arte o literatura.

Nuestra cultura, en que la imagen se ha vuelto tan importante, nos aproxima de manera intensa esta elaboración simbólica propia del cerebro humano que es el arte-*tekhné*. Según Matisse, “ver es ya una operación creadora que exige un esfuerzo”. “Las obras de arte (...) son representaciones exteriores y destinadas “al otro”, extraídas de representaciones internas concebidas en el cerebro del “artista””. El arte nace de la dimensión interior de la persona. La emoción estética que se deriva de determinadas percepciones es un progreso muy sofisticado de la evolución. Y las emociones de quien crea o del que recibe, son generadoras de interioridad, con una fabulosa capacidad de expansión, de ampliación, de reconocimiento....

Los símbolos

Los símbolos son creaciones que aluden, de una manera más o menos directa, a otras realidades, a significados difíciles de expresar con palabras, que son difíciles de conceptualizar o la conceptualización de los cuales es insuficiente. Podríamos decir que un símbolo es siempre una creación artística. Un símbolo, al mismo tiempo, es un acuerdo entre personas para alcanzar otra comunicación diferente de la lógica y conceptual: hay un significado compartido.

¿Para qué utilizamos los símbolos? ¿Los necesitamos? Constatamos repetidamente la necesidad de comunicar aquello que no podemos alcanzar con conceptos. El símbolo habla por sí mismo, pero no es evidente. Deja abierto siempre un espacio no alcanzable para la racionalidad. El símbolo es, asimismo, frágil, delicado.

El acceso a los símbolos no es fácil. Se llega al símbolo después de haber realizado la lectura ortodoxa, de haber llegado al fondo de la literalidad. La simbolización no es la puerta de entrada sino de salida (Orígenes). Por ello no es de extrañar que, también por estas razones, se ha abandonado a menudo la lectura de textos antiguos porque los consideramos símbolo y mito.

La literatura

Cuando la palabra se torna arte, nos encontramos con la literatura. La palabra se convierte en arte en la literatura. La palabra es soporte y alimento de la memoria en la

literatura. Ésta representa una manera de estar en el mundo, una manera de recorrer la realidad exterior e interior.

Hoy en día se escribe mucho, se publica mucho. En las escuelas hacemos leer a los alumnos, recomendamos libros. En relación al mundo interior, atender el cuidado de la literatura con mayúsculas, aquella que posiblemente no es fácil de encontrar en los kioscos o en los aeropuertos, constituye una responsabilidad que tenemos. No toda literatura sabe o es capaz de crear el mismo tipo y calidad de espacio interior. Ni suscita tampoco a todo el mundo el descubrimiento de un mismo tipo de espacio. Italo Calvino, en *¿Por qué leer a los clásicos?* nos interpela sobre la profundización que hoy llevamos a cabo de algunos de los textos de la gran literatura, para acrecentar nuestro mundo interior.

La literatura describe la vida, la refleja, reflexiona sobre la vida, se pregunta sobre ella....crea un “espacio” entre la inmediatez de la experiencia, de los hechos y de su conciencia. Crea profundidad, crea interioridad.

“La memoria necesita la literatura para perdurar” afirmaba Jorge Semprún. La sociología y la historia no pueden transmitir la hedor de los hornos crematorios. Necesitamos la novela, la poesía, la literatura, para mantener vivo el recuerdo y no olvidar; con el fin que no vuelva a suceder.

La música

La música es una “superación” de la racionalidad. A partir del primer compás, si estoy atento y me dejo llevar, comienza otra lógica. Es un lenguaje que actúa sobre los sentimientos, las emociones, los movimientos interiores. Es un lenguaje universal que toma contacto con los espacios más íntimos y no solo crea sino que recrea todo tipo de emociones.

La música se ha democratizado: ya no son solo unos privilegiados que la pueden escuchar en una sala de audiciones, ni tampoco son unos momentos determinados del año en que se puede escuchar. Ahora, por la radio, la TV, los aparatos reproductores de música, pero sobre todo en aquellos que podemos llevar siempre con nosotros como el MP3, Ipod, móviles, prácticamente todo el mundo la tiene al alcance en cualquier momento del día: de Pachelbel a los Ramones.

Desde hace decenios, la música parece ser uno de los grandes cultivadores de la interioridad humana: invita a oírla, a integrarse en ella, a imaginar, a elaborar fantasías, a cantar, a disfrutar con ella. La música es posible por un desarrollo humano muy elaborado. Es la expresión del mundo interior. Es posible el goce del sonido porque hay un espacio en el que resuena el mundo interior. Es una resonancia que encuentra su proximidad con la corporeidad (el movimiento, el ritmo, los latidos del corazón, la respiración, las posibilidades de la voz).

Se desliza hacia nuestro interior entre las razones y las actividades. Reune a su alrededor. Muchos jóvenes se alejan de los argumentos, de mensajes escritos, pero no de la música.

Posiblemente es de los ámbitos más comunes, que atraviesa el espacio, el tiempo y las culturas, de vivencia de la interioridad.

El cine

El cine ha sido una de las grandes referencias para el sueño, la fantasía, el entretenimiento, especialmente en la medida en que las sociedades se ha vuelto urbanas. La gran pantalla, más que la pequeña, ha gozado de una magia seductora por el encuentro en la fantasía compartida. El cine forma parte de de las nuevas “liturgias urbanas”. En él hemos encontrado grandes relatos, forjadores de mitos para grupos y generaciones. Con el cine y sus relatos, se ha ido construyendo la cultura a si misma y nos va configurando.

Los videojuegos

Las nuevas generaciones están incorporando nuevas formas de encantamiento, de diversión, de evasión, de aventuras por el mundo anímico. Y esto ya sea como juego que entretiene, o como aventura, o como a creación de una realidad virtual. El mundo interior de muchos adolescentes se activa o se adormece ante los videojuegos. Es un arte nuevo que exige atención y con el que será necesario hacer pedagogía.

El recorrido por el arte nos lleva a todo tipo de manifestación que cultiva la estética, la belleza, como espacios que favorecen ampliar y enriquecer el mundo interior. Por un lado, las artes clásicas de pintura, escultura, danza. Por el otro, se encuentran otras manifestaciones de la creatividad humana como son la arquitectura, la decoración, la disposición de los espacios públicos y privados.

El proceso de creación como expresión de este lenguaje de interioridad, aparece de todas maneras. Hay artistas que observan rituales en las horas de trabajo: Tàpies habla de movimientos circulares repetitivos, también de técnicas orientales de meditación. Él mismo afirma que “hemos de conquistar y aprender lo más primordial: poder y saber contemplar, poder y saber concentrarnos en aquello que hacemos y, asimismo, tener tiempo para meditar” . En el proceso de creación, ha de haber momentos esenciales de flujo en que no es llamada la razón. El arte es una bisagra especial del descubrimiento de la interioridad, tanto más cuando los jóvenes buscan más vivencias que argumentos.

¿Podemos descuidar en las escuelas toda la parte creativa (sea en literatura, pintura, escultura, música...) si es un camino directo a la interioridad? ¿Por qué no invitar - y educar- a nuestros alumnos en la contemplación del arte, permitir que aquella profundidad les impregne el cuerpo y el espíritu y que puedan experimentar la bondad de la contemplación? ¿Qué cuidado nos inspira la estética de las cosas, la grande y la pequeña? ¿La reflexión sobre la interioridad y el arte, entendido como a *tékhne*, puede ayudarnos a profundizar las numerosas posibilidades y oportunidades de ampliar esta dimensión interior en la vida de cada día, haciendo simplemente lo que ya solemos hacer, pero con más conciencia?

6. Ciencia

El progreso científico es una de las grandes metas del progreso de la cultura. Ha permitido que nos emancipemos de muchas ignorancias, satisfacer numerosas necesidades, atender el cuidado de la vida, posibilitar nuevos desarrollos de la vida individual y social.

Se imparten las materias científicas en todas las escuelas. La ciencia, el método científico, forma parte de nuestra cultura, es una de las grandes adquisiciones de la modernidad. Los currículos que son necesarios impartir son rígidos, pautados, exigentes. Falta tiempo para presentar todo lo que exige la norma. Pero en algunos momentos, la ciencia puede ser presentada como un campo para admirar, para sorprendernos ante su magnitud, las infinitudes de la materia, o bien puede ser presentada como un mecano con resortes de acción-reacción dentro de un sistema cerrado.

A veces disponemos de ocasiones para presentar la “gran ciencia”, la que quiere plantarse ante la materia, el mundo empírico, (físico, químico, biológico) y averiguar sus secretos. La que se obstina en entender y descubrir los cómo y los porqué de la realidad subatómica a la realidad cósmica.....

¿Cómo presentamos la ciencia en las escuelas? ¿Podríamos mostrar mejor su energía para conocer la realidad, las preguntas que suscita?

7. Naturaleza

La naturaleza que siempre nos envuelve, que en algunos momentos se nos presenta con esplendor, que nos maravilla. La naturaleza que se torna inclemente o acogedora. La naturaleza de la que gozamos en las salidas de grupo o paseando con los amigos o la familia. A menudo no se presenta abundante en nuestras ciudades. Nos es preciso salir al campo, a la montaña, los fines de semana, las vacaciones, para sentir su inmensidad. Hasta incluso aquel espacio de la naturaleza invariable, cuando estemos en una zona rural o urbana: el cielo, la brillantez nocturna de los astros, los cuales no siempre podemos apreciar a causa de la contaminación lumínica.

Si preguntas a los jóvenes respecto aquellos momentos de los que conservan un muy grato recuerdo, es frecuente que citen algunos en los cuales la naturaleza tiene un papel importante. En el recuerdo y en la imaginación aparecen lugares de la naturaleza a los cuales les agradaría ir o volver. Muchos de ellos han realizado experiencias plenas de naturaleza, sea en la montaña, en el mar o en la nieve...

En la ciudad y, en general, en la escuela, en la mayoría de escuelas, sentir la naturaleza no es una presencia palpable, aunque actualmente hablemos mucho del medio ambiente, de ecología y que estudiemos las ciencias naturales. No hay mucho espacio para la naturaleza. Sin embargo, en la escuela se organizan salidas a la naturaleza por diferentes razones: académicas, actividades de verano, retiros. En algunas escuelas se organizan grupos de montaña, salidas encaminadas a determinadas cordilleras o con ocasión de algunas celebraciones festivas.

La naturaleza es objeto de estudio. De hecho, hoy es objeto de cuidado, de protección, de tan amenazada como está.. Y también muchos jóvenes poseen una conciencia ecológica creciente. Pero, con todo, a menudo se trata de una naturaleza conceptualizada más que una naturaleza sentida y gozada.

Un profesor se las ingeniaba para impartir, de cuando en cuando, una clase de su materia curricular, en la naturaleza, bajo un árbol. Los alumnos quedaban descolocados. Pero se acordaban de haber realizado una experiencia original, interesante. La naturaleza no suele formar parte de la vida académica. Es ciertamente difícil.

La conciencia y el gozo – gratuitos – de la naturaleza: ¿Cómo forman parte de nuestra actividad docente? ¿Podemos aprovechar más las ocasiones a nuestro alcance para tomar conciencia e intensificar la vivencia?

8. Deporte y tiempo libre

La corporeidad es quizá la primera puerta hacia la interioridad. La educación física, el deporte, la gimnástica, no porqué se ocupen del cuerpo y la salud fisiológica, desarrollan la corporeidad necesariamente como puerta al mundo interior. En otro momento nos preguntábamos si era el cuerpo el gran olvidado en la vida de la escuela y si existe un rito, momentos...en que podríamos incorporar la corporeidad. Aquí podríamos encontrar un espacio.

Hay experiencias, en este sentido, que ofrecen una visión del sujeto (alumno) más globalizada, en la que se produce una convergencia de la persona, completa, el arte, la música....

Un tiempo libre que ofrece el goce de la naturaleza, con plena conciencia, está favoreciendo el crecimiento de la interioridad.

El dominio del cuerpo, la técnica, la concentración, ¿no ofrecen también una pedagogía en el umbral de lo que se refiere a la interioridad?

9. Búsqueda y propuestas de sabiduría, de sentido, de salvación

Con características muy diferentes pero dentro de este mismo título, nos referimos aquí a la búsqueda y propuestas como las que presentan las religiones, las tradiciones filosóficas y espirituales, la psicología y las “nuevas búsquedas”. Con el tema de “nuevas búsquedas” incluimos aquellas que han aparecido a lo largo del siglo XX y que se ocupan – más cerca o más lejos – del cultivo de la interioridad, la conciencia de sí mismo, el bienestar anímico, el cuidado de uno mismo.

La religión y la espiritualidad

Hablar del tema religioso y de la espiritualidad desde la perspectiva de la interioridad exigiría un tratamiento monográfico. Vida interior, yo interior, espíritu, corazón,... Han sido considerados mucho en el mundo de las religiones y de la espiritualidad, como hemos visto en el apartado 1.

Nuestra cultura occidental se ha formado entrelazada con la tradición cristiana. La emancipación del hecho religioso que observa el giro antropológico del Renacimiento y que cobra consistencia con la Ilustración, no ha significado la desaparición de la religión en el ámbito cultural. El hecho religioso, con un gran pluralismo, “desregulado”, vive una etapa de crecimiento en las sociedades occidentales. Aunque la religión haya perdido importancia en las áreas de vida social, no ha disminuido necesariamente su importancia para las personas. Aquí nos limitamos a una afirmación sencilla: la religión en sí misma y, especialmente, la religión cuando se convierte en espiritualidad, dispone de la posibilidad de crear situaciones en las que se cultiva la interioridad. Las religiones han sido las primeras escuelas de interioridad. Prácticas como el examen de conciencia, la revisión de vida, la meditación.... Han sido y aun son escuelas para el descubrimiento del mundo interior.

Pero las religiones van más allá de la interioridad. Aportan cosmovisiones, contenidos, dimensión ética y moral; proponen una práctica cultural, ritos, símbolos externos (celebraciones litúrgicas, los sacramentos en las tradiciones cristianas), articulan prácticas que ayudan la espiritualidad y, por lo tanto, también a la interioridad.

En la sociedad, en la escuela, se presentan tradiciones de espiritualidad. Se nutren con ocasión de retiros, de momentos de plegaria, de celebraciones, de determinados símbolos. La espiritualidad promueve que haya una mayor o menor explicitación confesional, porque conlleva implícitamente la relación entre determinados símbolos y significados con la dimensión interior. En la escuela, esta dimensión religiosa ha supuesto para muchos alumnos, la entrada, el inicio de un recorrido interior muy valioso. Tenemos experiencia de la paradoja que en contextos favorables (por ejemplo retiros...) un adolescente conecta con esta experiencia, si bien fuera del contexto del retiro pierde todo contacto. Para otros es una dificultad (recelo, desconfianza...).

En un trabajo específico sobre el hecho religioso convendría preguntarse respecto el paso de los paradigmas tradicionales con los cuales se proponía el hecho religioso, a los paradigmas de hoy día respecto como es escuchada la propuesta. También sobre la pedagogía del hecho religioso y su relación con el desarrollo humano. Preguntarse por la apertura potencial a la interioridad en la adolescencia y el abandono de los referentes religiosos en esta etapa. Y, relacionado con los paradigmas, por lenguajes y signos, para evitar concesiones o simplificaciones de los mensajes fuertes para tomar contacto con los jóvenes que han demorado sus procesos de maduración: para simplificar, facilitar, no incomodar, existe el peligro de hasta hacer perder el relieve, la riqueza originaria que se pretendía transmitir.

Las filosofías humanas, sociales y del espíritu

La reflexión filosófica ha sido siempre una disciplina de introspección. Vivimos, interaccionamos con el exterior y percibimos el eco en nosotros de todo aquello que vemos y sentimos. Nos preguntamos, lo queremos entender. Ensayamos respuestas, elaboramos mitos. Aunque nos sea posible dejar de preguntar, o conformarnos con tópicos, somos irrenunciablemente filósofos. La filosofía surge como un intento de racionalizar la comprensión y la interpretación de la persona, del universo, de las relaciones de la persona entre si y con respecto la naturaleza, con todo aquello que nos envuelve. Cuando esta reflexión se centra en la persona la podemos denominar “filosofía humana” o “social” o “del espíritu”.

En la escuela hablamos de filosofías humanas y sociales. Las preguntas sobre la vida, la muerte, el sentido, las relaciones humanas, las relaciones sociales, la felicidad, el placer, el dolor, el mal, la justicia, las vías de acceso al conocimiento, la seguridad de la razón, la lógica...son preguntas que se realizan en el mundo interior y que han invitado a adentrarse en el mundo interior. La reflexión filosófica no la hacemos sólo en la materia “filosofía”, a la cual las leyes otorgan a menudo un pequeño espacio en los currículos. Con mayor o menor rigor y explicitación, usamos la filosofía en muchas materias.

La filosofía tiene una pretensión de radicalidad en el doble sentido que se pregunta por la totalidad de lo que es real y que pretende llegar a los últimos principios que expliquen lo que es real. Al mismo tiempo, se pregunta por sus propios límites, a los cuales se aproxima desde diversas disciplinas filosóficas (filosofía de la ciencia, epistemología, metafísica, filosofía de la religión) o teológicas (teodicea).

¿Cómo trabajamos estas cuestiones en la escuela? ¿Qué autores presentamos? ¿Qué apertura de análisis proponemos? ¿Con qué planteamientos y actitudes situamos a los alumnos ante las grandes cuestiones de la filosofía?

La psicología

La psicología tiene la pretensión de que en la persona se acerquen el interior y el exterior, es decir, que la representación interna del mundo exterior se corresponda con la del mundo exterior.

Es frecuente que, después de un trabajo terapéutico, la persona desee seguir con un trabajo de crecimiento personal, de conocimiento de si mismo más allá de la terapia que la ayuda a superar alguna dificultad. Las psicologías dinámicas (relacionales – por las relaciones con el objeto, sistémicas) otorgan mucho peso al mundo interior. De una manera u otra la psicología siempre atiende algún aspecto del mundo interior.

¿Cuántos alumnos de nuestras escuelas se benefician del soporte psicológico de expertos? ¿Cuánto han crecido en los últimos decenios nuestros departamentos de orientación psicopedagógica?

El soporte psicológico que llevamos a cabo en nuestras escuelas, ¿en qué medida presenta una tendencia conductista, se limita a la acción-reacción, a la terapia para una patología (dificultad, carencia...) o se convierte en una oportunidad para recorrer el mundo interior, para ampliarlo?

Las “nuevas búsquedas”

Se trata de un cajón de sastre. Estas nuevas búsquedas pueden propiciar el cultivo del mundo interior pese a que muchas de ellas no lo pretendan explícitamente. En algunas escuelas públicas y privadas, se han realizado prácticas calificadas como a “nuevas búsquedas”, a veces relacionadas con la religión, otras con los valores, otras con el crecimiento personal: colocar la cabeza sobre la mesa, respirar tranquilamente y lograr que se relajen los pequeños de primaria, hacer cerrar los ojos, sentarse bien y estar en silencio, poner una música, hacer ejercicios de memoria, recuerdo, imaginación, ejercicios biodinámicos (conciencia del cuerpo, estiramientos, movimientos, danza, relajación); ejercicios de toma de conciencia y expresión de las emociones; ejercicios de creatividad artística....y combinaciones entre los anteriores.

Estas nuevas propuestas encuentran por lo general una respuesta positiva por parte de la mayoría, pero algunas personas las viven con dificultad y hasta incluso con un cierto rechazo. Para muchas personas es una experiencia innovadora, gratificante que “sienta bien”, que ayuda a descubrir dimensiones de la interioridad y contribuye a reconocer y aceptar partes de uno mismo. Para algunas personas es una dificultad cerrar los ojos, o bien les suscita una cierta incomodidad moverse ante los otros o bien llevar a cabo determinadas dinámicas, o bien comenzar a tomar conciencia de aspectos propios de uno mismo que son fuente de alteraciones y de dolor. Iniciar un proceso de toma de conciencia, sin valorar lo suficientemente las repercusiones anímicas por alumno, puede ser un asunto grave. Esto permite pensar que alguna de estas “nuevas búsquedas”

necesita de un soporte psicoterapéutico, para no dejar algunas personas en situaciones difíciles.

Además del trabajo en el aula, se realizan salidas a centros de retiro o espiritualidad. A menudo responden más a iniciativas individuales que a propuestas institucionales. En los claustros encontramos simpatías y reservas. Algunos alumnos y grupos-aula responden con entusiasmo, mejora el clima de la clase. Otros se preguntan si esta no será una forma sofisticada de manipulación.

¿Nuevas búsquedas? ¿Cuáles? ¿Tenemos el peligro de sumarnos al supermercado para un nuevo tipo de consumo? ¿Debe entrar la escuela?

10. La exterioridad “restante”

Hasta ahora nos hemos detenido en ámbitos muy definidos de exterioridad: la naturaleza, el arte, los otros, las interrelaciones. Nos queda pendiente aquello que es externo y cotidiano, aquello que vivimos, sentimos, con lo que interaccionamos y que resuena más o menos en nuestro interior y que no corresponde a ningún ámbito en particular. El texto del libro de biología, las notas en la pizarra, el “texto” que es la persona o situación que tenemos ante nosotros, y el mundo como conjunto, son palabras vivas que esperan una expansión con el fin de ser plenamente entendidas. La riqueza y la dimensión de estos pequeños instantes y situaciones cotidianas, aparentemente irrelevantes, existe aquí y ahora, pero debe ser “descomprimida” para que nos demos cuenta de ello.

El esfuerzo por conocer, por saber, para entender, “para romper el código”; la acción con el medio (en casa, en la escuela, en la calle...) que exige nuestro interés, nuestra atención, constituye una buena ocasión para hacer resonar dentro lo que captamos fuera. Sin atención a lo que hay en el exterior no tendremos qué hacer resonar dentro de nosotros.

En cada uno de estos ámbitos nos podemos preguntar, en el caso de la escuela, si los podemos interiorizar, si pueden constituir un espacio para hacer crecer y ampliar el mundo interior. ¿Podemos interiorizar la corporalidad? ¿Podemos interiorizar la palabra? ¿Podemos interiorizar el silencio? ¿Podemos interiorizar el arte? ¿Podemos....?

¿Qué quiere decir *interiorizar*? *Interiorizar* significa permitir el descenso hacia dentro, dejar que resuene el interior.... Entonces lo que nos ocupa es permitir que resuene la corporalidad, dejar que resuene la palabra, facilitar que resuene el otro/a (la relación, *el ethos*), dejar que yo mismo resuene en yo mismo (el *pathos*), permitir que resuene el silencio, dejar que resuene el arte, permitir que resuene la naturaleza.....

El tiempo y los *tempo*

El tiempo cronológico ha transcurrido siempre con la misma velocidad, pero la vivencia del tiempo varía de persona a persona, de edad en edad, de época en época.

Hoy en día, para muchas personas, para muchos jóvenes, la vivencia del tiempo muestra mucha aceleración. La vivencia del tiempo va asociada a las posibilidades de saber, tener, conocer, experimentar, que nos ofrece nuestro entorno. ¡Hay tantas cosas a realizar, a vivir, a conocer...! Y, con todo, las horas no transcurren más lentamente, ni se alargan los días.

Nos podemos comunicar con muchas más personas dadas la facilidad y rapidez de los viajes, a través de los teléfonos móviles o internet.....y llenamos nuestros días hasta el agotamiento. ¿A qué podemos decir que no? Si es posible, ¿por qué no añadir un encuentro, una visita, una compra, un trabajo...? Nos encontramos, nos toca vivir, un tiempo que marca ritmos, que marca un compás, los *tempo*, y nos conduce a la vivencia que hay un tiempo para cada cosa. Algunos procesos no se pueden acelerar. Los *tempo* que ordenan los días, las semanas....en un contexto cultural que nos solicita de muchas maneras y momentos y nos encadena a aceleraciones laborales, de compromisos profesionales, familiares, institucionales. El tiempo del cual la memoria nos obliga a tomar conciencia.

El tiempo y los *tempo* tienen mucho que ver con la quietud, la calma, que son el soporte del silencio a la hora de crear las condiciones para darse cuenta de lo que se mueve en el interior de uno mismo.

¿Podemos realizar alguna mejora al establecer el tiempo en nuestra vida, en la escuela, que imparta orden al ritmo fragmentado, a veces frenético, un tiempo que nos calme por dentro y nos ancle en el presente? ¿Existe entre los ritmos marcados, necesarios, un espacio para unos *euritmos* que podríamos identificar?

BIBLIOGRAFÍA

Con respecto a la interioridad

- Benito et al. *El acompañamiento espiritual en los cuidados paliativos*. Madrid 2008. Aran ediciones sl.
- Comité des affaires religieuses. *Le développement spirituel en éducation. Actes du colloque tenu à Québec, 11-12 novembre 2003*. Ministère de l'Éducation, 2004. Gouvernement du Québec.
- Delors, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*
- Fradera, Maria i Guardans, Teresa. *La séptima dirección. El cultivo de la interioridad*. Asociación para el Estudio de las Tradiciones Religiosas. www.cetr.net
- Gimeno-Bayón Cobos, Ana. *Comprendiendo cómo somos*. Bilbao 2007, 3ª ed. Serendipity Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- *L'interiorité*. Revue Collège International de Philosophie. Paris 2004. Presses Universitaires de France
- Martín Velasco, Juan. Obra colectiva. *La interioridad: un paradigma emergente*. Madrid 2004. Ed. PPC,
- Melloni, Javier. *Accesos a la interioridad*. Sal Terrae, 91(2003), p.33
- Otón, Josep. *10 Palabras clave. Interioridad*. Ed. Verbo Divino
- Toro, José María. *Educar con el co-razón*. Bilbao, 2005. Ed Desclée de Brouwer

Sobre los educadores

- Palmer, Parker J. *The Courage to Teach: exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*
- Marqués, Ramiro. *Saber Educar. Un arte y una vocación*. Madrid 2006 Narcea Ediciones
- Urbieto Jócana, José Ramón. *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid 2006 Narcea Ediciones

Sobre los jóvenes

- *Jóvenes españoles 2005*. Fundación Santa María
- Elzo, Javier. *Los jóvenes y la felicidad*. Ed. PPC.
- García-Roca, Joaquín *La galàxia dels joves*. Cristianisme i Justícia, núm. 62

Sobre la interioridad en los diversos ámbitos

Corporalidad

- Hernández, Vicky; Rodríguez, Pilar. *Expresión corporal con adolescentes: sesiones para tutorías y talleres*. Madrid, 2000. Editorial CCS. Colección: Materiales para educadores, 20
- López González, Luis. *Relajación en el aula*. Madrid 2007. Wolters Kluwer
- Richir, Marc. *Le corps. Essai sur l'intériorité*, éd. Hatier, Paris, 1993.
- Stevens, John O. *El darse cuenta. Sentir imaginar vivenciar*. 12ª reimp. 1992. Cuatro Vientos editorial

Palabra:

- Bloom, Harold. *¿Dónde se encuentra la sabiduría?* Madrid, 2005. Ed Taurus
- Calvino, Italo. *¿Por qué leer los clásicos?*. Madrid, 1992. Ed Tusquets
- Gabilondo, Angel. *Alguien con quien hablar*. Ed. Aguilar. Madrid, 2007
- Lledó, Emilio. *Memoria del logos*. Madrid 1996. Taurus Ediciones

Arte:

- Hegel, G.W.F *La Arquitectura*. Barcelona 1987 Ed. Kairós
- Kandinsky, Vasili. *De lo espiritual en el arte*. Barcelona 1996, ed. Paidós
- Melloni, Xavier. *El cine y la metamorfosis de los grandes relatos*. Cuadernos de Cristianisme i Justícia. Número 124. Barcelona, marzo de 2004

Silencio:

- Humet, Esteve. Esteve Humet. *Camino hacia el silencio*. Editorial Claret. Barcelona, 2005.
- Tolle, Eckhart. *El silencio habla*. Barcelona 2005. Viena Edicions

Ciencia

- Jou, David. *Reescribiendo el génesis. De la gloria de Dios al sabotaje del Universo*. Barcelona: Destino, 2008. *Déu, cosmos, caos: horitzons del diàleg entre ciència i religió*. Barcelona 2008. Viena Edicions (no existe traducción castellana)
- Nogués, Ramon Maria. *Sexo, cerebro y género: diferencias y horizonte de igualdad* 2003 Ediciones Paidós Ibérica, S.A. ; *Déus, creences i neurones: un acostament científic a la religió*. Barcelona 2007. Ed. Fragmenta (no existe traducción castellana)

Propuestas de sabiduría, de sentido y de salvación

- Castillo, José M. *El centro de la espiritualidad cristiana*. Selecciones de Teología. Núm. 171. Julio-Setiembre 2004. pp. 163 ss
- Comte-Sponville. *El alma del ateísmo. Introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona, 2006. Ed Paidós
- Corbi, Marià. *Hacia una espiritualidad laica. Sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona 2007. Herder Editorial.
- Garrido, Javier. *Proceso humano y Gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana*. Santander 1996. Ed. Sal Terrae
- Légaut, Marcel. *Interioridad y compromiso* . Madrid, 2000 Asociación Marcel Légaut
- Martín Velasco, Juan. *La experiencia mística*. Madrid 2004. Ed Trotta
- Otón, Josep. *El inconsciente. ¿Morada de Dios?*. Santander, 2000. Ed Sal Terrae
- Royo Marín, Antonio. *Los grandes maestros de la vida espiritual. Historia de la espiritualidad cristiana*. Madrid 1973. Ed. BAC
- San Agustín. *Las confesiones*. (varias ediciones)
- Tolle, Eckhart. *El poder del ahora: un camino hacia la realización espiritual* Barcelona 2005. Viena Ediciones
- Wilber, Ken. *El ojo del espíritu: una visión integral para un mundo que está enloquecido poco a poco*. Barcelona 1998. Ed. Kairós, i *Psicoterapia y espiritualidad*.

La exterioridad restante

- Hart, Tobin. *Reciprocal Revelation: Toward a Pedagogy of Interiority*. Journal of Cognitive Affective Learning,3, (2) (Spring 2007),1-10.
<https://www.jcal.emory.edu/viewarticle.php?id=83&layout=html>

Helena Esteve, Ruth Galve, Lluís Ylla. Barcelona 2009

Original: *Portes obertes. Per una pedagogia de la interioritat a l'escola*

Traducció: Joan Puiggròs.

Lluís Ylla. Jesuïtes Educació. c/ Roger de Llúria, 13. 08010 Barcelona lylla@fje.edu