



La educación y el despertar de la consciencia

Education and awakening of consciousness

Rafael Á. Pulido Moyano

Universidad de Almería, España

Resumen

Este trabajo gira en torno a una pregunta y una respuesta. La pregunta es acerca de cuál debería ser el sentido último de la educación y la respuesta apunta hacia la dimensión espiritual del ser humano. Tanto la pregunta como la respuesta son recurrentes en la historia de la pedagogía, no así la forma en que van a presentarse aquí, pivotando sobre la consciencia y sobre una teoría sobre el desarrollo humano, la llamada “teoría integral” de Ken Wilber, donde la consciencia es el núcleo central. Se describen tres tipos de “ataques” contra la consciencia dentro de la institución escolar: a) las dinámicas del currículum oculto, b) la no promoción explícita de la autorreflexividad y c) la exclusión de cualquier aproximación “espiritual” a la consciencia. Igualmente, se describe a grandes rasgos una propuesta para reconfigurar el sentido de la educación a partir de la teoría integral de Ken Wilber, presentada como un interfaz entre el estado actual de las cosas y la deseable incorporación a los sistemas educativos de distintas tradiciones de sabiduría.

Palabras clave: consciencia, currículum oculto, Ken Wilber, no dualidad, educación espiritual.

Abstract

This work revolves around a question and an answer. The question is about what should be the ultimate meaning of education and the answer points to the spiritual dimension of the human being. Both the question and the answer are recurrent in the history of pedagogy, but not so the way they are going to be addressed here, pivoting on consciousness and on a theory about human development, the so-called "integral theory" by Ken Wilber, where consciousness is the core element. Three types of "attacks" against consciousness within the school institution are described: a) the dynamics of the hidden curriculum, b) the lack of explicit promotion of self-reflexivity and c) the exclusion of any "spiritual" approach to consciousness. Likewise, a proposal to reconfigure the meaning of education from Ken Wilber's integral theory is described in broad strokes. It is suggested that this theory can act as an interface between the current state of things and the desirable incorporation into the educational systems of different traditions of wisdom.

Keywords: consciousness, hidden curriculum, Ken Wilber, non-duality, spiritual education.

Fecha de recepción: 15/01/2020

Fecha de aceptación: 25/02/2020

Correspondencia: Rafael Á. Pulido Moyano, Universidad de Almería. E-mail: rpulido@ual.es

Introducción

Todos estaremos de acuerdo en que la educación, sea cual sea la forma de definirla o concebirla, tiene que ver con acciones deliberadas para provocar transformaciones en la mente de los seres humanos. Pero siempre habrá discrepancias y divergencias de diverso tipo en relación con la dirección que deben tomar esas transformaciones. Algunas de esas direcciones conducen al embotamiento de la consciencia, a su adormecimiento, como ocurre cuando la educación no es sino adoctrinamiento ideológico. Otras direcciones parecen mantener la consciencia al margen de los procesos de transformación, es decir, no estimulan la capacidad para percatarnos de los cambios que están aconteciendo en nuestra mente. Y en otras direcciones, este apartamiento de la consciencia no solo es tolerado, sino que se convierte en un requisito para que se produzcan ciertos aprendizajes, como ocurre con el “currículum oculto”, del que hablaremos en la segunda sección de este trabajo.

En esta época que nos ha tocado vivir, una época de imperialismo tecnodigital donde la posverdad y las *fakenews* dañan la capa de pensamiento libre y honesto con más fuerza que el CO₂ daña la de ozono, hay que reivindicar con más firmeza que nunca la idea de que educar a alguien es ayudarlo a liberarse de sus miedos, que es lo mismo que ayudarlo a encontrar su verdadera naturaleza. Y ésta última no es otra cosa que la pura consciencia. En su sentido más excelso, educar es ayudar en el camino que conduce a la disolución de separaciones como mente/cuerpo, yo/otros y sujeto/objeto, es decir, el camino que conduce a la no dualidad. Pero ésta no es un estado que podamos alcanzar, pues no se puede alcanzar aquello que ya se tiene, por lo que hablar de un camino es solo una concesión para favorecer la comprensión de la idea subyacente. Sería más correcto hablar de un reconocimiento o un darse cuenta de la no dualidad de la realidad, que es lo mismo que hablar de la experiencia/consciencia enfocada hacia sí misma, autoconstatándose. Este reconocimiento sólo es posible desde la práctica de la quietud, algo muy complicado en un mundo desbocado que nos impone ritmos frenéticos en una carrera absurda, acentuando más si cabe esa especie de condena autoimpuesta a la que todos los seres humanos parecemos estar sometidos por nuestra propia condición de seres racionales con consciencia temporal y, por ende, consciencia de su finitud:

Por la naturaleza de nuestra existencia somos incapaces de mantenerla si no estamos ocupados en algo sin interrupción. Dicho de otra forma, nuestra vida es tal que debemos obrar sin descanso para devolver la pesada deuda que llevamos a costas [...] Es más, cualquier cosa que hagamos siempre se traduce en una nueva responsabilidad y nos impone la obligación de hacer algo más (Nishitani, 2017, p. 318).

El drama del ser humano radica en la inevitabilidad aparente de tener que hacer algo en todo momento, y otra cosa a continuación, y luego otra, y otra, como si detener esta rueda produjera la muerte. Y este drama deviene en tragedia en los tiempos actuales, cuando el ritmo de esa inevitabilidad aparente se acelera, a la vez que va desapareciendo el sentido de lo que hacemos. La escuela contribuye de manera decisiva a instalar en la mente de quienes pasan por ella esa convicción en la inevitabilidad citada.

Y en estas condiciones, ¿quién puede practicar la quietud? Parece imposible, pero no lo es. Según Ken Wilber -cuya propuesta explicaremos a grandes trazos en la cuarta sección de este trabajo-, basta desearlo con suficiente fuerza. Quienes sostienen que la enseñanza es un oficio para optimistas, tienen en Wilber un argumento contundente. Este pensador afirma que las etapas de crecimiento de la consciencia primero emergen como una novedad creativa y no determinada, pero posteriormente se establecen como surcos morfogenéticos heredados por el desarrollo posterior. Pues bien, ¡creamos en ello!, es decir, confiemos en que podemos ser los dueños de nuestro destino como especie, convencidos de que "es probable que, cuantos más individuos se esfuercen en evolucionar hasta los niveles de consciencia superiores, más fácil resulte a nuestros descendientes alcanzarlos" (Wilber 1997, p. 258).

La escuela contribuye de manera decisiva a instalar el desasosiego permanente en nuestras vidas, fruto de ese ritmo incesante de actividades continuas que señalaba Nishitani. De hecho, esa contribución constituye la dimensión más profunda de eso que llamamos “currículum oculto”, aunque ningún experto en este campo lo haya percibido. Y por aquí debemos comenzar nuestro análisis de las

relaciones entre la educación formal escolar y la consciencia. El currículum oculto tiende una inmensa trampa a la consciencia en las primeras edades del ser humano. Es algo así como el primer ataque -más o menos planificado- al desarrollo de nuestra consciencia durante los años que pasamos en la escuela. Sin que apenas podamos percatarnos de ello, la escuela moldeará en nosotros determinadas actitudes y formas de percibir, pensar y actuar, que nos parecerán naturales, correctas e incluso libremente elegidas por nuestra parte.

Un segundo ataque proviene de la entronización de determinados procesos cognitivos, cuyo desarrollo es potenciado por la escuela en detrimento de otros, y todos ellos en su conjunto en detrimento del desarrollo de la corporeidad (Águila & López, 2019). Aquí, el ataque -apenas planificado- consiste en no fomentar la capacidad de los sujetos para darse cuenta del funcionamiento de sus mentes. La escuela exige que nuestra memoria, nuestro razonamiento y nuestra comprensión operen a su máximo nivel, pero no nos entrena para conocer reflexivamente el funcionamiento de estos procesos mentales.

El tercer ataque, igualmente no deliberado, es el más complejo y profundo, y consiste en ignorar la naturaleza última de los seres humanos, la pura consciencia que somos. La escuela nos exige continuamente que estemos atentos y que nos concentremos, pero no nos entrena ni en una cosa ni en la otra, como si eso de prestar atención y sostenerla en el tiempo -la concentración- fuese un don natural que todos poseemos. Además, a partir del argumento falaz de que se trata de cosas de la religión o de meras creencias personales, la escuela pública no se interesa por fomentar prácticas de atención o consciencia plena, ni por búsquedas espirituales de ningún tipo.

Ahora vamos a explicar con más detalle estos “ataques” a la consciencia relacionados con la institución escolar, y después veremos una propuesta para reconfigurar el sentido de la educación a partir de la teoría integral de Ken Wilber, que nos servirá de puente entre el estado actual de las cosas y la deseable incorporación a los sistemas educativos de las tradiciones de sabiduría que más nos pueden ayudar a salir del atolladero al que parece abocado este mundo.

Consciencia del alumno y currículum oculto

“Currículum oculto” es una expresión metafórica. Las realidades a las que parece designar se parecen, tomadas en conjunto, a *una especie de currículum*. Como si tuviera unos contenidos, como si tuviera una metodología, como si tuviera una evaluación, en suma, como si tuviera una lógica interna, unos propósitos, o como si cumpliera unas funciones. A nuestro juicio, uno de los mayores obstáculos para el desarrollo de los estudios sobre “currículum oculto” radica precisamente en la etiqueta metafórica de este campo de investigación. Cuando dejemos de referirnos a los fenómenos abordados en este campo como fenómenos del “currículum oculto”, habremos dado un gran paso. Estamos ante uno de esos casos en los que la metáfora oculta -¡valga la expresión!- más de lo que ilumina.

El constructo como tal fue acuñado por Phillip Jackson en 1968, en su libro *La vida en las aulas* (versión española en Jackson 1994). Este investigador abandonó su bagaje psicométrico para acercarse al mundo de la escuela con ojos de antropólogo y se atrevió -ahí radica su mérito- a señalar tres “características de la vida escolar”, tres “hechos vitales”, tres “rasgos poco evidentes pero omnipresentes” que hacen de las escuelas lugares diferentes a cualquier otra formación o institución social. Se refirió a esos tres elementos mediante tres palabras clave, tres términos que, a modo de puntas de iceberg, refieren tres ámbitos de fenómenos complejos: “masa”, “elogio” y “poder”. La peculiaridad de las aulas, lo que hace de ellas lugares únicos, radica en que no existe ningún otro escenario social en el que la “supervivencia” pase por realizar estos tres aprendizajes simultáneos: “aprender a vivir en el seno de una masa”, “aprender a vivir bajo la condición constante de que sus palabras y acciones sean evaluadas por otros” y aprender a vivir “en un lugar donde la división entre el débil y el poderoso está claramente trazada” (id., p. 50).

Otros autores prefieren hablar de “currículum no-escrito”, como es el caso de Dreeben (1983). En el repaso que este autor hizo de las diferentes acepciones del constructo, señalaba una primera de carácter ideológico, en referencia a las críticas realizadas sobre “las desviaciones de los libros de texto como si se tratara de una conspiración” de la que, con cierta ironía, decía que “no sabemos si los ataques a los materiales instructivos tienen efecto sobre alguien, excepto sobre los que se ofendan por ello”

(p.74). Una segunda acepción tiene que ver con el hecho de que ciertos aspectos del currículum no se pueden observar, y una tercera acepción con las consecuencias no anticipadas y no deseadas que pudiera tener el currículum explícito. Según Dreeben (1983) hay un cuarto significado que, a su juicio, es el más interesante del concepto “currículum oculto”:

Un cuarto significado se refiere al marco social dominante en el que la escolarización tiene lugar, y que implica que los niños lograrán modos de pensar, normas sociales y principios de conducta dada su prolongada participación en ese marco. Este es el significado que encuentro más interesante [...] Esta forma de currículum es claramente “no-escrita”; puede o no ser tácito, latente o no estudiado, pero eso apenas importa aquí. El término “no-escrito” no tiene importancia realmente; lo que importa es que estoy interesado en la estructura social de la escuela. El currículum “no-escrito” es meramente una excusa apropiada (p. 74).

Ya se trate de una conspiración ideológicamente orquestada, de la no visibilidad de ciertos aspectos del currículum, de la ignorancia de consecuencias no anticipadas y no deseadas del currículum explícito, o de la interiorización acrítica del marco social dominante, detrás de todo ello encontramos un mismo principio activo: la desactivación de la consciencia. Es decir, en última instancia se trata de que alguien -el alumnado principalmente, pero necesariamente también los maestros- no caiga en la cuenta, no se percate, no sea consciente de cómo determinados elementos van moldeando sus mentes, de cómo determinadas predisposiciones de pensamiento y comportamiento cobran fuerza en ellas, de cómo la estructura de los contextos donde se desenvuelven sus vidas -la familia, la escuela, el barrio, la sociedad- presionan de diverso modo para que ese moldeamiento tenga lugar y sea eficaz, ni de cómo todo este inmenso proceso inconsciente, a pesar de no estar diseñado o calculado por seres con nombres y apellidos, acaba sirviendo a los intereses de algunos de ellos.

La concepción original de Jackson (1994) acerca del currículum oculto está enraizada claramente en una visión ecológica, cuando nos habla de:

las demandas creadas por esos tres rasgos de la vida en el aula, [que] pueden contrastarse con las demandas académicas (el *currículum* “oficial” por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabría esperar, los dos currícula se relacionan entre sí de diversos e importantes modos (p. 73).

Al hablar de demandas, de exigencias, de presiones adaptativas, Jackson ubica su discurso en un plano ecológico en el análisis del aula, el mismo que en los años siguientes a su obra fue desarrollado con mucha más finura analítica por parte de Walter Doyle y colaboradores. Para Jackson, en la medida en que las demandas de la vida en el aula requieren un pensamiento racional, el estudiante con una capacidad intelectual superior se hallaría en una situación ventajosa. Pero ni Jackson ni ningún educador de su época consideró que esa capacidad intelectual incluyese una “metacapacidad”, es decir, la capacidad para ser conscientes de nuestras capacidades.

En uno de nuestros primeros trabajos (Pulido, 1990) decíamos que tanto la competencia perceptivo-interpretativa necesaria para navegar entre el oleaje del currículum oculto en el aula como las “habilidades metacognitivas” proceden de una misma fuente: la consciencia. Creemos que “darse cuenta” del funcionamiento del aula, ser consciente de las pautas que forman la cotidianeidad de este ambiente, constituye una “actitud natural”, mientras que dirigir hacia uno mismo el esfuerzo de monitorización (“darme cuenta” de cómo soy yo-procesador cognitivo, “darme cuenta” de qué demandas de pensamiento realizan sobre mí las tareas académicas que tengo delante) requiere una “transición” hacia una actitud no habitual, empleando los conceptos de Berger y Luckmann (1983). Y todavía sería necesario otro salto más, otra transición más compleja y profunda, para dirigir la consciencia hacia ella misma, desidentificándola de cualquier contenido mental, incluidos los propios procesos cognitivos de la mente conceptual, como veremos más adelante.

Autoconsciencia, pensamiento global y educación política

No es lo mismo preguntar si el alumnado puede ser consciente del funcionamiento de sus procesos cognitivos que preguntar si puede darse cuenta de los sesgos culturales y políticos inherentes a las ideas que manejan. Ese desplazamiento del foco de interés, desde la consciencia sobre los procesos a la consciencia sobre los contenidos, es crucial. Bruner (1996), jugando con el prefijo griego “meta” (*más allá de*) usó la expresión “*going meta*” para referirse al proceso por el cual un individuo enfoca sus procesos cognitivos hacia sí mismo, hacia su conocimiento. En una defensa vigorosa de la importancia que la *metacognición* tiene, Bruner señaló que los límites que el lenguaje impone a quienes lo hablan pueden ensancharse mediante la consciencia sobre el propio lenguaje. Para Bruner, una de las funciones de la pedagogía es cultivar esta consciencia, de modo que pensar acerca del pensamiento debe ser un ingrediente principal de cualquier práctica educativa fortalecedora. Para este autor, la metacognición tiene por objeto crear formas alternativas de concebir la construcción de la realidad, y proporciona una base razonada para la negociación interpersonal de significados, una manera de lograr una comprensión mutua incluso cuando con la negociación no se consigue el consenso (id., p.148).

Hasta qué punto esta consciencia (auto)reflexiva es promovida dependerá del entorno social en que cada persona se desarrolla. Gardner (1983) daba por sentado que “las culturas difieren mucho en el grado en que toleran o promueven tal conocimiento proposicional acerca de varios dominios intelectuales; y los individuos, igualmente, difieren en el grado en que se nutren y se benefician de tal *metacognición*” (p. 267). Y, por cierto, según Habermas (2013) -el filósofo contemporáneo que más admira Ken Wilber- esta promoción de la reflexividad de los sistemas culturales es una de las propiedades formales que deben reunir las tradiciones culturales para el desarrollo de una acción racional. La implicación principal de estas ideas para la escuela es que ésta debe contribuir a poner en cuestión y revisar críticamente todos los presupuestos de la tradición cultural, la sociedad y el mundo en la que nos movemos.

Educación y consciencia global

Berlak (1977) defendió la idea de que el cultivo de la consciencia y la autoconsciencia es la base de cualquier proyecto de educación política. Para este autor, era necesario ayudar a los estudiantes a ver las circunstancias de su vida diaria y las posibilidades de acción en términos de las perspectivas de otros, en términos de los valores, normas, creencias e imágenes del futuro que están representadas en una variedad de culturas, dentro de cada nación pueblo del mundo y entre todos ellos.

El marco dentro del cual debería entenderse una posible aplicación educativa práctica de estas posiciones es el de una búsqueda de la consciencia global, como la definió Hanvey (1978). Este autor sostenía que la formación de una “perspectiva global” requiere ser consciente acerca de cinco elementos: consciencia sobre la perspectiva propia, consciencia sobre el estado del planeta, conocimiento sobre la dinámica global, consciencia de las elecciones que hacemos los humanos y consciencia transcultural. La obtención de esta “perspectiva global” sería, sin duda, el más deseable objetivo que cualquier educador pudiera soñar para su alumnado.

Recapitulemos antes de continuar. Ser consciente de lo que la escuela hace con nuestra mente y nuestros corazones es un primer paso, el paso que conduce al desenmascaramiento de los contenidos del llamado “currículum oculto”. Ser consciente de cómo funcionan nuestros procesos cognitivos es un segundo paso, el paso que conduce a la gestión eficaz de nuestros recursos mentales. Pero el tercer paso, el verdaderamente necesario, ya no es una simple “toma” de *conciencia*, un “ser consciente *de*”, sino el reconocimiento de la *conciencia* como nuestra naturaleza esencial. No somos ni contenidos ni procesos, sino consciencia pura, pero la inmensa mayoría de nosotros moriremos sin descubrirlo. Y este descubrimiento es maravilloso, porque disipa el sufrimiento, a la par que los dualismos que esclavizan nuestra mente.

Para verter la esencia del saber no dual al ámbito de la educación, es necesario un puente, una interfaz, y por eso en la próxima sección detallaremos algunos aspectos de la visión no dual

articulándolos con la propuesta de Ken Wilber y su “Visión Integral” sobre la consciencia. La obra de Ken Wilber -su esencia teórica está en Wilber 1996 y 2017, y la sinopsis de su práctica está en 2008 y Wilber et al. 2008- puede servirnos como el puente que necesitamos para trasladar a la práctica educativa la sabiduría no dual expresada en tradiciones como el Vedanta Advaita, el Shivaismo de Cachemira, algunas variantes de la mística contemplativa cristiana, el sufismo o el Budismo Zen. Sin un interfaz así, la educación escolar jamás podrá conectar con el saber no dual a fin de integrarlo en el currículum y en las prácticas de enseñanza/aprendizaje en las aulas.

La educación como desarrollo de la consciencia: la Teoría Integral de Ken Wilber

Ken Wilber no pertenece al *establishment* académico, y ésta es una de las razones por las que su obra no ha penetrado con fuerza y autoridad en los círculos universitarios y de la ciencia oficial. Pero, como señaló Michel Foucault (2013), las grandes verdades suelen decirse en la “exterioridad salvaje” de las disciplinas ortodoxas. Wilber lleva cuarenta años intentando convencernos de que la humanidad necesita, por una elemental cuestión de supervivencia, reintegrar las esferas del bien, la verdad y la belleza (correlatos de los tres rostros del Espíritu), separadas por la modernidad hace casi tres siglos, y de que para ello es imprescindible unir el conocimiento científico (“Occidente”) y los saberes espirituales (“Oriente”). Esta es la idea inaugural de la *ópera prima* de Wilber (1977), el hilo conductor de dos compilaciones (Wilber, 1982 y 1984) y el núcleo de otras dos obras más (Wilber 1997 & 1998).

Componentes centrales de la Teoría Integral de Ken Wilber

La teoría de Wilber sobre la consciencia humana está organizada en torno a unos componentes básicos que podemos dividir en dos clases: cinco elementos (*cuadrantes, etapas, líneas, tipos y estados*) y cuatro procesos principales (*crecer, despertar, limpiar y mostrar*). Hay una serie de vínculos entre los elementos y los procesos, de tal modo que alguno/s de los primeros guardan especial relación con alguno/s de los últimos (ver Figura 1).

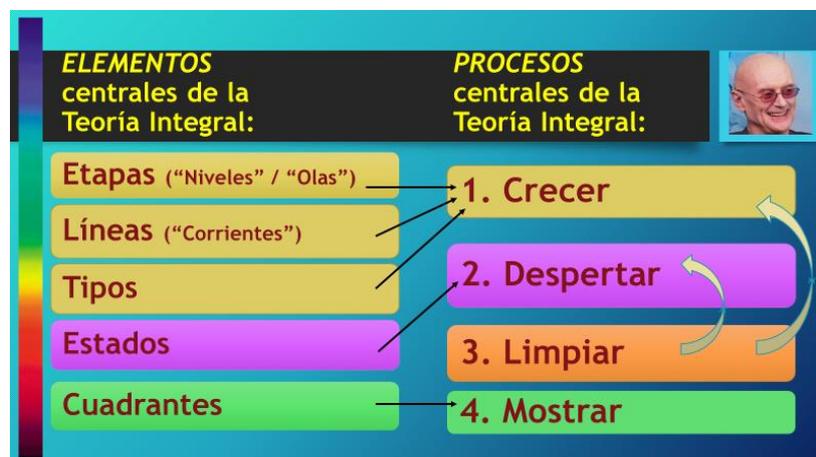


Figura 1: Componentes básicos de la Teoría Integral de Ken Wilber (Pulido, 2019).

Así, el elemento “cuadrantes” corresponde especialmente al proceso “mostrar”, mientras que “etapas”, “líneas” y “tipos” están unidos al proceso “crecer”, y “estados” lo está al proceso “despertar”. Veamos, para comenzar, los cinco elementos:

1. *Cuadrantes (Quadrants)*. También llamados “Dimensiones” o “Rostros del Espíritu”. Según Wilber todo cuanto existe se muestra de cuatro maneras o existe en cuatro dimensiones: interior-individual, interior-colectiva, exterior-individual, exterior-colectiva (ver Figuras 2 y 3). Ninguna de ellas es anterior o condición de otra, sino que las cuatro co-emergen simultáneamente.

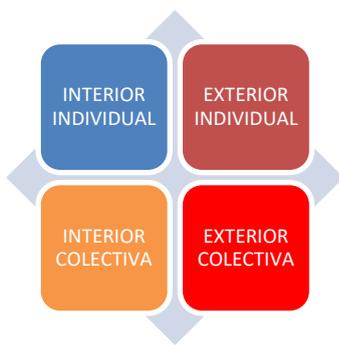


Figura 2. Los cuatro cuadrantes de Wilber, o dimensiones en que simultáneamente se muestra la realidad (Pulido, 2019).



Figura 3. Algunos ejemplos en los que distintos términos expresan la “tetra-dimensionalidad” de la realidad (Pulido, 2019).

Veamos esta acertada descripción de los cuatro cuadrantes de Wilber realizada por Amador Martos (2015) en su libro *La educación cuántica*:

- Lo interior-individual: Es la experimentación del pensamiento en sí, con los símbolos, significados e imágenes mentales relativas. Este cuadrante trata de la verdad subjetiva, de la belleza, del arte. Es el cuadrante del mundo intencional. Su lenguaje es en primera persona del singular (yo), y su criterio de validez es la veracidad.
- Lo exterior-individual: Mientras se vivencia el pensamiento, están ocurriendo una serie de cambios en el cerebro como secreción de dopamina, aparición de acetilcolina permitiendo la transmisión del impulso nervioso en el espacio intersináptico, etc. Dichos hechos pueden ser empíricamente observables desde el exterior, utilizando, por supuesto, el equipamiento tecnológico apropiado. Este cuadrante trata de la verdad objetiva de la ciencia. Es el cuadrante del mundo del comportamiento. Su lenguaje es en tercera persona (ello), y su criterio de validez es la precisión de la descripción.
- Lo interior-colectivo: Ahora bien, los pensamientos que circulan por la mente tienen un sustrato cultural; en efecto, el pensamiento se realiza a partir de una serie de símbolos y significados sometidos al proceso de culturización. Es el cuadrante de la verdad intersubjetiva, de la moral y la religión. Su lenguaje es en primera persona del plural (nosotros), y su criterio de validez consiste en la rectitud.
- Lo exterior-colectivo: A su vez, la cultura, también tiene sus componentes materiales (del mismo modo en que el pensamiento tiene sus correlatos cerebrales). Citando textualmente a Wilber: “estos componentes sociales concretos son las modalidades tecnológicas, las fuerzas de producción (hortícola, agraria, industrial, etc.), las instituciones concretas, los

códigos y pautas escritas, las ubicaciones geopolíticas (aldeas, poblados, estados, etc.), etc.” Es el cuadrante de la verdad inter-objetiva, efectiva y de las ciencias sistémicas. Su lenguaje es también en tercera persona (ellos), y su criterio de validez consiste en el ajuste funcional o efectividad.

2. *Etapas de Consciencia (Stages of consciousness)*. Indican a qué altitud estructural (no reversible) ha ascendido el desarrollo de la consciencia. En el caso del ser humano, ejemplos de estas etapas pueden encontrarse en ámbitos diversos, pero Wilber utiliza con especial atención algunos en particular. Así, si hablamos del desarrollo cognitivo de la humanidad en su conjunto, tenemos la propuesta de Jean Gebser (2011) (donde se señalan las etapas “arcaica, mágica, mítica, mental e integral”); pero si hablamos de desarrollo cognitivo del individuo, tenemos teorías como la de Piaget y seguidores (por ejemplo, Commons et al., 1984), cuyo espectro va desde la etapa sensoriomotriz a la de operaciones post-formales) o la de Sri Aurobindo (2001) (desde el Inconsciente hasta la Supermente) (ver Figura 4). Y en el ámbito del desarrollo social, por nombrar solo una “línea” más de desarrollo, Wilber se apoya especialmente en la teoría de Clare Graves (1970), desarrollada por Beck y Cowan (1996) y conocida como “Dinámica Espiral”, donde se distinguen ocho sistemas conceptuales-axiológicos, ocho cosmovisiones podría decirse, que van desde un primer nivel de supervivencia, centrado en lo puramente fisiológico, hasta un nivel superior trascendente existencial.

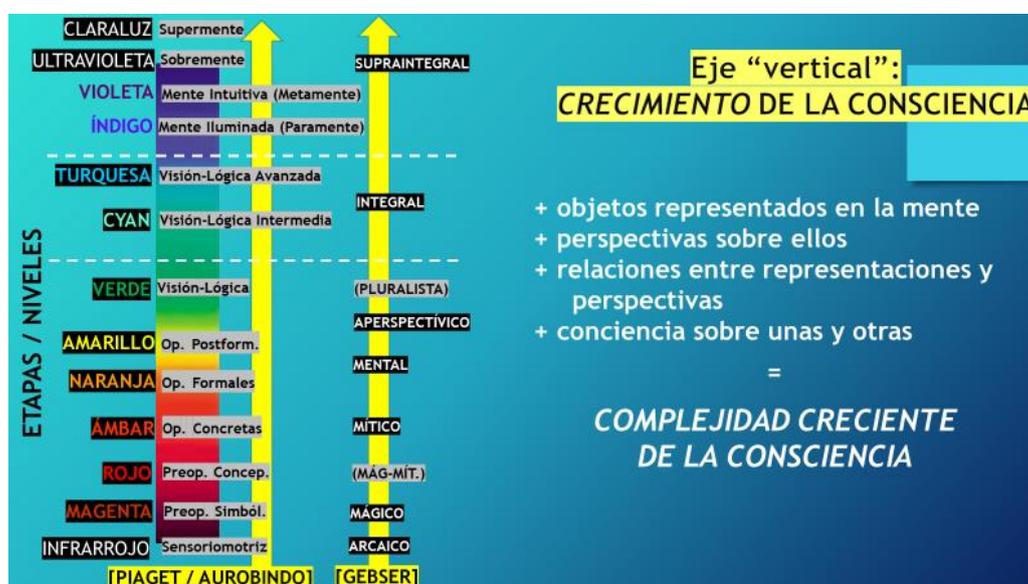


Figura 4. Etapas de crecimiento de la consciencia (Pulido, 2019).

A menudo Wilber se refiere a las etapas con el término “Olas de consciencia” (“waves of consciousness”), para resaltar el carácter dinámico, su movimiento ondulatorio ascendente, en una misma dirección. Apoyándose en la visión del bioquímico Rupert Sheldrake (1990) y la del filósofo Alfred North Whitehead (1978), Wilber afirma que estas ondas / etapas deben entenderse como hábitos *kósmicos* heredados por la resonancia mórfica y la causación formativa, y por la unificación prehensiva. Es decir, primero emergen como una novedad creativa y no determinada, pero posteriormente se establecen como surcos morfogenéticos heredados por el desarrollo posterior.

Cada etapa significa mayor complejidad en la organización de la consciencia respecto a la etapa anterior, con mayor cantidad y diversidad de objetos mentales albergados -conceptos-, y mayor cantidad de perspectivas que pueden ser tenidas en cuenta y relacionables entre sí. En definitiva, cada etapa eleva el grado de globalidad o de holismo en la visión de la realidad. Quienes se encuentran, pongamos por caso, en la etapa “verde” (según la etiqueta cromática que Wilber toma prestada de Beck y Cowan), correspondiente a la etapa de visión lógica inicial (término del propio Wilber) o etapa aperspectívica de Gebser, disponen de una capacidad para percibir, comprender y analizar problemas a escala mundial de la que carecen quienes se encuentran por debajo. En nuestra sociedad conviven sectores de población

que se encuentran en distintas etapas, de ahí que sea tan complicado el entendimiento social. Los sistemas escolares occidentales pretenden garantizar que quienes finalizan con éxito sus estudios obligatorios habrán alcanzado el nivel naranja, aunque no siempre es así, pues muchos chavales acaban la secundaria con serias dificultades para emplear razonamientos formales.

3. *Líneas (Lines)*. También llamadas “corrientes” (“streams”), son los distintos ámbitos en los que se produce el desarrollo de la consciencia (mostrados en su amplia diversidad en Wilber, 2000). Nuestro autor deja bien claro lo siguiente:

La consciencia no es, en sí misma una línea [de desarrollo] entre otras, sino el espacio en que afloran todas esas líneas. La consciencia es la vacuidad, la abertura, el claro en el que emergen los fenómenos, y cuando esos fenómenos se desarrollan a través de una serie de estadios sucesivos, conforman una línea evolutiva (cognitiva, de la moral, del yo, de los valores, de las necesidades, de los memes, etcétera). Y cuantos más fenómenos puedan emerger en la consciencia de esa línea, más elevado será el nivel alcanzado en ella” (2006, p.121).

Y dice en otro lugar:

La consciencia, en última instancia, no es una cosa, un proceso un acontecimiento o un sistema, sino la apertura o claro en el que aparecen las cosas, los procesos, los eventos y los sistemas (2017, p. 201).

Las líneas equivalen a las “inteligencias múltiples” en la teoría de Howard Gardner (1983), pero también incluye otras secuencias evolutivas identificadas por la investigación sobre desarrollo emocional, ético o artístico. Una persona puede encontrarse en una altitud determinada dentro de una línea, y en otra altitud distinta en otra línea. El “promedio” de altitud de todas sus líneas sería algo así como el “centro de gravedad” en el que esa persona se encuentra dentro del espectro completo de etapas.

4. *Tipos (Types)*. Dentro de cada línea, la altitud que alcanzan los individuos puede estar sujeta a variables como la edad o el género, pero también a variables socioculturales de todo tipo (étnicas, religiosas, de clase social). Los tipos pueden definirse como variedades específicas dentro de una línea.

En su teoría, Wilber se refiere a *Creecer (Grow Up)* como el proceso de “ascenso” de etapas, un ascenso donde un mismo individuo puede haber logrado distintas alturas en distintas líneas, y donde diversos grupos pueden haber alcanzado un “promedio” de altura distinto según los tipos que presenten. *Creecer* es el proceso por el que la consciencia se desarrolla “verticalmente”, siendo cada vez más abarcadora, trascendiendo e incluyendo a las etapas inferiores conforme son superadas. Como indicábamos al definir las etapas, este proceso consiste en un progresivo aumento de la complejidad de la consciencia, definida, entre otras cosas, en función de la cantidad y variedad de objetos -y perspectivas sobre los mismos- que puede albergar. Hablar de “crecimiento de la consciencia”, en este sentido, es hablar de incremento y complejidad creciente en la capacidad representacional de la mente. *Creecer* es uno de los dos ejes de desarrollo de la consciencia.

5. *Estados de consciencia (States of consciousness)*. Siguiendo lo establecido en tradiciones espirituales como el Vedanta, el Shivaismo de Cachemira o el Vajrayana (budismo tibetano), Wilber señala que estos estados son tres, y corresponderían a *Vigilia*, *Sueño/Ensoñación* y *Sueño Profundo*, aunque aumentarían a cinco si se les añaden los estados de *Testigo Puro* y *No Dual*. En el estado de vigilia básicamente operamos sobre el input sensorial que recibimos a través de nuestros sentidos. En el estado sutil operamos sobre contenidos mentales ya almacenados, ya se trate de cualquier tipo de ideación consciente, imágenes, ensoñaciones o contenido onírico. En el estado causal -siempre siguiendo la explicación de Wilber- la consciencia desconecta por así decirlo del mundo exterior del estado de vigilia y de los contenidos mentales del estado sutil, quedando como únicos objetos determinadas formas arquetípicas de la mente. En el estado de “testigo puro” -que técnicamente estaría dentro del estado causal- la consciencia gira completamente sobre sí misma, reconociéndose en su absoluta subjetividad, desligada de cualquier objeto. El estado no-dual en realidad no es un estado, sino la condición subyacente y permanente de la consciencia. Cuando alguien logra ser consciente de la no

dualidad que siempre existe, cualquier objeto (sensorial, conceptual, ideacional onírico, arquetípico) ya no se ve como apareciendo *ante* la consciencia ni *en* la consciencia, sino hecho de la misma sustancia que ella.

Cada estado correlaciona con distintas frecuencias. Desde *ordinario* hasta *causal* desciende la “densidad” del cuerpo que lo soporta, pierde “grosor” y gana “sutileza”. A menor “densidad” del cuerpo energético que subyace a cada estado (dicho en términos de las tradiciones espirituales, a partir del relato introspectivo), menor frecuencia del pulso con el que se produce el intercambio sináptico (dicho en términos neurofisiológicos, a partir de lo que detectan los sensores conectados al córtex cerebral en un electroencefalograma). Las ondas Gamma y Beta predominan en el estado *ordinario*, y las Alfa y Theta en el estado *sueño*, mientras que las ondas Delta son las típicas del estado *sueño profundo*. Aunque todas ellas conviven en el cerebro simultáneamente, siempre hay una frecuencia que parece predominar en cada momento.

En la teoría wilberiana los estados de consciencia están fuertemente ligados al proceso del *Despertar* (*Wake Up*), entendido como el proceso de expansión por el que la consciencia se desarrolla “horizontalmente”, haciéndose presente y constatándose a sí misma progresivamente en los tres estados (comenzando por el ordinario, luego el sutil y finalmente el causal), de un modo cada vez más deliberado y autoconsciente. “Despertar” es el segundo eje de desarrollo de la consciencia.

Las instituciones educativas occidentales u occidentalizadas, apostaron por dedicar su labor sólo al sujeto cognoscente. La labor de los maestros es provocar las distintas “rupturas epistemológicas” necesarias para que el sujeto-alumno pueda representar en su mente cada vez más objetos, más diversos, y desde más perspectivas. En eso consiste recoger a niños y niñas con tres o menos años, y despedirlos a los dieciséis o dieciocho. Con esa apuesta quedó apartado y olvidado el hecho de que ese mismo sujeto también experimenta diversos estados de consciencia, y nadie procuró incluir en la planificación educativa un trabajo orientado a fomentar en el sujeto experiencias de “despertar”. Así las cosas, puede decirse que la institución educativa, esa seña de identidad del mundo moderno, ha contribuido a una gran mutilación del potencial humano.

Los estados de consciencia, de acuerdo con el enfoque que Wilber hace de ellos, delimitan el ámbito de realidad predominante o que está operando con prioridad, por así decirlo, en un determinado momento de la consciencia. O sea, los estados nos indican qué *reino* (material, sutil, causal) es el que, en un determinado momento, se observa e interpreta con más facilidad desde una determinada altitud - etapa o nivel- alcanzada por la consciencia. Puede decirse que los estados de consciencia delimitan el “espectro ontológico” más fácilmente disponible, mientras que las etapas de consciencia delimitan la “postura epistemológica” desde la que inevitablemente se observa e interpreta ese espectro de objetos. Todo esto puede resumirse diciendo que “Crecer” es el proceso por el cual *el sujeto se convierte en objeto*, ya que asciende hacia la etapa siguiente al objetivar el sí mismo que era en la etapa anterior, mientras que “Despertar” es el proceso por el cual *el objeto se convierte en sujeto*, pues consiste en eliminar progresivamente falsas identificaciones hasta lograr la disolución de la dualidad sujeto/objeto, haciendo que la consciencia se reconozca en todo, pues todo está hecho de una misma sustancia, que es ella misma.

Al no observar con atención plena mis sensaciones corporales, sin darme cuenta acabo identificándome con mi cuerpo: “yo soy mi cuerpo”. Al no observar con atención plena mis emociones y sentimientos, sin darme cuenta acabo construyendo mi identidad en torno a ellos: “yo soy lo que siento”. Al no observar con atención plena mis pensamientos, sin darme cuenta acabo construyendo mi identidad en torno a mis ideas, creencias, planes, y acabo creyendo que “yo soy lo que pienso”, que realmente significa “yo soy lo que pienso que soy”, o sea, “yo soy la imagen que he construido acerca de mí”. Una vez que mi identidad individual se ha erigido sobre esta identificación con mi cuerpo y con mi mente, me veo como un ser separado, tanto de los demás seres humanos, de quienes asumo que también se ven a sí mismos como *cuerpomentes* separadas, como del mundo de los objetos materiales (piedras, plantas, animales, ríos, sillas, estrellas...). Y ahí radica el origen de todo sufrimiento.

Características de una educación integral

Ken Wilber no ha articulado un discurso explícito sobre la educación en ninguno de sus más de treinta libros, pero muchos educadores, en las tres últimas décadas, sí que han explorado las consecuencias pedagógicas que se derivan de la Teoría Integral *wilberiana*, a veces en forma de prácticas organizativas y didácticas específicas inspiradas en la Teoría Integral. Michael Fisher (2007) reunió hasta 132 ítems en una primera recopilación de publicaciones en el ámbito de la educación en las que se citaba a Ken Wilber. Esta bibliografía anotada de Fisher, en la que el primer trabajo databa de 1982, atestiguaba el creciente interés de los educadores e investigadores de la pedagogía por el pensamiento de Wilber, pero no disponemos de un rastreo similar desde 2007. En ese preciso año, Gidley (2007) dijo que el impulso educativo que emerge desde el enfoque integral de Ken Wilber ofrece un planteamiento con enorme potencial transformador para las personas y las culturas del mundo. En nuestro contexto más próximo, Gallifa (2019) ha señalado que el pensamiento integral de Ken Wilber puede aplicarse a la educación y que la práctica educativa emergente puede denominarse *educación integral*.

Si bien la teoría o enfoque “integral” de Wilber es una aportación desarrollada por este autor y sus colaboradores más cercanos -para conocer a algunos de éstos, véase Wilber 2008b-, las concepciones “integrales” no son nuevas en el campo de la educación. En este campo, el adjetivo “integral” se ha utilizado para referir un tipo de educación que atiende a las múltiples dimensiones del ser humano, y a veces para indicar que se otorga la misma importancia a los conocimientos teóricos que a los prácticos, e incluso para referir una educación donde converge el esfuerzo de todos los agentes de las comunidades educativas. De este modo, hay cierta “inspiración integral” en la pedagogía del “Learning by Doing” (Aprender haciendo), en las pedagogías basadas en contexto sociocultural (El aprendizaje situado), en la pedagogía “Freire” (Educación emancipadora), en las llamadas “Comunidades de aprendizaje”, en el enfoque del “Aprendizaje-servicio”, pero también en las ideas y prácticas educativas de Froebel, Decroly, Dewey, Montessori o Waldorf. La “Educación de las inteligencias múltiples”, el “Aprendizaje colaborativo”, el Método de Proyectos o el “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) también muestran esa “integralidad” en algunos aspectos.

En cualquier caso, aquí hablamos de “Educación Integral” ateniéndonos al sentido de Wilber. En este sentido, podemos decir que una educación estará orientada por los principios de la Teoría Integral en la medida en que responda afirmativamente a las siguientes preguntas:

- ¿Investigamos en educación y diseñamos la práctica pedagógica-didáctica desde una visión global de los cuatro *cuadrantes*?
- ¿Aspiramos a lograr la máxima altitud en los *niveles* de desarrollo del alumnado?
- ¿Tenemos en cuenta todas las *líneas* de crecimiento de nuestro alumnado?
- ¿Tenemos en cuenta la diversidad de *tipos* entre nuestro alumnado?
- ¿Fomentamos el proceso “*despertar*”, mediante la promoción en el alumnado la experiencia de distintos *estados* de consciencia?
- ¿Fomentamos el proceso “*limpiar*”, o trabajo de la “sombra”, ayudando a nuestros estudiantes a ser conscientes de las fijaciones, resistencias, adicciones, “alergias” de todo tipo que obstaculizan las transiciones entre etapas y entre estados de consciencia?
- ¿Fomentamos el proceso “*mostrar*”, facilitando -y comprobando- los modos en que el crecimiento y el despertar se traducen en formas de pensar y actuar concretas en las vidas de nuestros estudiantes?

Los compromisos que debe adoptar una Educación Integral, en el sentido wilberiano, pueden clasificarse en función de los elementos y procesos señalados en su teoría. Respecto a los “*cuadrantes*”, se debería practicar un pluralismo metodológico en la investigación educativa, una verdadera transdisciplinariedad donde se entrecrucen el conocimiento introspectivo con el intersubjetivo y analítico-racional. Igualmente habría que asumir la simultaneidad de las dimensiones subjetiva, intersubjetiva y objetiva, aplicando enfoques didácticos / pedagógicos coherentes con ella.

Respecto al elemento “*líneas*” y al proceso “*crecer*”, ya ha habido un progreso en las últimas décadas, en el sentido de que la educación debe incluir en el diseño y en la práctica todas las corrientes

de desarrollo de nuestros estudiantes: Lógica-conceptual, Lingüística-verbal, Visual-espacial, Musical, Corporal-kinestésica, Emocional-intrapersonal, Social-interpersonal, Naturalista y Espiritual.

También existe ya cierto avance en cuanto al elemento “*tipos*”, respecto al cual el compromiso de una Educación Integral pasa por reconocer que hay distintos tipos de estudiantes y de enseñantes. La diversidad de género, de estilos de aprendizaje, de tipos de personalidad o de estilos pedagógicos, nos llevan a ser conscientes de la necesidad de apelar a múltiples modos de aprendizaje y expresión.

En relación con el proceso “*limpiar*”, la educación actual tiene una gran tarea por delante, pues hay poco o nada en nuestras aulas que favorezca este proceso. Una educación integral debe alentar el “trabajo con nuestras sombras”. Profesores y estudiantes debemos practicar una mirada interior que nos permita ver dentro de nosotros lo que menos nos gusta ver, eso que reprimimos y ocultamos, consciente o inconscientemente. En la medida en que convirtamos en objeto de análisis nuestras resistencias, nuestros miedos, nuestras fijaciones o adicciones, podremos ser más compasivos y estar más abiertos al aprendizaje.

En relación con el proceso “*mostrar*”, una educación integral debe igualmente contraer un fuerte compromiso. Sea cual fuese la altitud alcanzada por nuestros estudiantes en el eje vertical del crecimiento, y sean cuales fuesen la expansión y la profundidad alcanzadas en el eje horizontal del despertar, tanto lo uno como lo otro habrán de manifestarse exteriormente, en sus vidas cotidianas, teniendo consecuencias en el mundo que compartimos. Es decir, el crecimiento y el despertar se notan, se dejan sentir, se materializan por así decirlo, en forma de hábitos de comportamiento, acciones y prácticas de todo tipo.

Desarrollo de la consciencia y espiritualidad: el nuevo horizonte de la educación

La mayor preocupación -declarada- de Ken Wilber en relación con la espiritualidad surge al constatar que el mundo occidental detuvo su crecimiento espiritual hace ya un par de siglos, de manera que la inteligencia espiritual -la manera en que *crecemos*- quedó congelada en el nivel mítico, que hoy correspondería a un niño de 7 años. Por su parte, los estados espirituales -la manera en que *despertamos*- fueron directamente prohibidos. “Este es, en esencia, el estado anémico de la espiritualidad occidental de hoy” (2015, p. 83). Se entiende entonces que Naranjo (2014) escribiese lo siguiente:

Muchos educadores han venido a mis cursos, y todos salen sintiendo que esto es lo que la educación necesita: una inyección espiritual universalista y no dogmática que incluya prácticas concretas que sirvan al cultivo de la mente profunda -empezando por el cultivo de la atención- y un proceso de autoconocimiento guiado que lleve no sólo a cambios de conducta, sino a esa transformación más profunda que es la esencia de la maduración propiamente humana (p. 195).

En general, la educación actual ignora por completo la naturaleza espiritual del ser humano, y mientras perdure esta situación, la educación no podrá ayudar a las nuevas generaciones a encontrar la paz interior, requisito ineludible de cualquier paz exterior. Todos deberíamos preocuparnos por -y ocuparnos en- fomentar la espiritualidad en el alumnado. Fernández Herrerías y Carmona (2009) lo dijeron con claridad mediana:

Reivindicamos, pues, la dimensión interior, espiritual, del ser humano, también olvidada en el sistema educativo. No es un monopolio de las religiones, sino una dimensión antropológica. El descuido educativo de esta dimensión está provocando una formación de autómatas, eso sí, altamente especializados. El intelecto sin espíritu es peligroso. Necesitamos urgentemente de una cultura interior que nos lleve hacia nuestra identidad más profunda. Vivimos de forma deshumanizada, «perdidos», alienados y «cosificados» en el mundo de las cosas como un objeto más, volcados en la pura exterioridad, incapaces de conectarnos con nuestra realidad interna, enajenados y devorados por un activismo evasivo, desconocedor de los valores de la quietud, el recogimiento y el silencio. Esto

nos causa una tensión, un estrés y un vacío soterrado, denso, que nos lleva al cansancio, a la vida automatizada, a la insensibilización, a sentirnos separados y, en gran parte, insolidarios (p. 76).

Todos somos espíritu, todos somos materializaciones, encarnaciones o manifestaciones del espíritu, pero no todos reconocemos esta verdad primordial por igual. No todos somos igual de conscientes de ello, ni desplegamos por igual nuestro comportamiento como consecuencia de ello. Digamos que todos somos espíritu por igual, pero no todos somos igual de “espirituales”. La profunda convicción de que somos espíritu es una premisa vital, mezcla de intuición y constatación empírica, que deviene en fuente de fe, compromiso y confianza, y de ella emanan los comportamientos, actitudes y formas de ser y estar en el mundo.

En el sentido en que aquí lo estamos tratando, una persona es “espiritual” en la medida en que vive su vida desde la profunda convicción de que todos somos espíritu, o sea, consciencia pura. ¿Cómo podría la escuela alimentar en el alumnado esa premisa vital, mezcla de intuición y constatación empírica, que deviene en fuente de fe, compromiso y confianza, de la que emanan unos comportamientos, actitudes y formas de ser y estar en el mundo? Creemos que podría lograrlo en la medida en que habilite espacios y tiempos para el desarrollo de los tres vectores que vamos a describir a continuación.

Educar en la quietud y el ahora atemporal

En este primer vector, una educación que persiga el desarrollo de la consciencia debe fomentar la búsqueda de paz interior, fruto de abandonar la agitación del cuerpo y de la mente. En este sentido, la meditación sedente es la práctica prototípica que la escuela debería abrazar para enseñar al alumnado a lograr la quietud corporal y mental y la vivencia del ahora atemporal. Al no enseñar a nuestros jóvenes a observar *dentro* de ellos, a conocer la dinámica de sus mentes y a explorarla por sí mismos, la escuela los está condenando a mirar *afuera* con lentes distorsionadas. A lo largo de su escolaridad, un niño habrá escuchado mil veces eso de “concéntrate”, en boca de sus profesores o sus padres, pero ¿quién y cuándo ha enseñado a esos alumnos a concentrarse?

La escuela debería enseñar a meditar, en cualquiera de las formas en que la práctica meditativa ha mostrado sus beneficios a lo largo de milenios. Como dijo Naranjo (2014):

Se trata de ser seres espirituales, lo que implica que, más allá de una educación del cuerpo para el trabajo, del corazón para la vida de relación y de la mente para el conocimiento del universo, deberíamos tener una educación que favorezca la disposición contemplativa de la mente, y no solo sus aspectos intelectuales y psicológicos (p. 170).

La meditación, ya sea en variantes contemplativas, de oración o indagación interior, es el motor del camino espiritual. Si no enseñamos a nuestros jóvenes a meditar, les estamos privando de la que puede ser la mayor fuente de crecimiento personal y despertar espiritual en sus vidas. Centrarse y concentrarse es el imperativo del instante presente, un instante que no tiene duración porque está fuera del tiempo. Enseñemos a nuestros alumnos a que, hagan lo que hagan, ¡deben hacerlo con total exclusividad, entregando a ello toda su atención y consciencia!

En los últimos años se ha puesto de moda en occidente la práctica conocida como *mindfulness*. Como ha ocurrido con otras cosas, se trata de algo que ha sido sacado de su contexto original -una práctica budista inserta en el marco del camino de práctica de vida que conduce al despertar- y se ha convertido en un producto de mercado, y algunos ven -y venden- en esta práctica la solución de muchos males. No entraremos aquí a explicar cuestiones técnicas, pero no nos cabe duda de que ha habido una confusión por parte de muchos de quienes hoy en día difunden y practican *mindfulness*. Kabat-Zinn (2007), el gran impulsor de la práctica de la atención plena en el mundo occidental, nos recuerda que, con *mindfulness*, “el objetivo consiste en no ver las cosas como nos gustaría que fuesen, como tememos que sean o como socialmente estamos condicionados a ver y a sentir, sino simplemente como son” (p.

200). Y señala siete actitudes en la práctica de la atención plena: mente de principiante, evitar juicios, aceptación, soltar, paciencia, confianza y no obsesionarse con el logro de nada.

Todos los autores que han desarrollado el campo de estudio del *mindfulness* moderno occidental en las cuatro últimas décadas han construido sus aproximaciones a partir del reconocimiento explícito o implícito de estas actitudes o características de la práctica descritas por Kabat-Zinn. Sin embargo, cuando se aborda el asunto desde su contexto ético y cognitivo de origen, es decir, desde el budismo, surgen serias objeciones a este modo de concebir la práctica de *mindfulness* (véase Villalba, 2019).

Educación y silencio de la mente

En este segundo vector, una educación que pretenda eliminar las trampas a la consciencia será aquella que nos ayude a romper progresivamente las ataduras de nuestra mente conceptual, esas cadenas que, en forma de ideas, palabras, imágenes, fantasías, miedos y todo tipo de contenidos mentales, nos impiden reconocer que no somos ninguno de esos objetos, sino la pura consciencia o la subjetividad absoluta testigo de todos ellos. Este avance será posible en la medida en que entrenemos nuestra capacidad para desligarnos del pensamiento esclavizador, en la medida en que sepamos usarlo sin que él nos use a nosotros.

Educación y entrega de sí mismo

En este tercer vector, estar comprometido con el desarrollo espiritual y las acciones conscientes implica una lucha por liberarse de la tiranía de nuestro ego, ese potente agente que no descansa en la fabricación de planes que proporcionen beneficio propio, ya sea en forma de poder, dinero, prestigio, reconocimiento, planes que alimenta constantemente y utiliza para construir nuestra identidad en torno a ellos. Aquí, uno es espiritual en la medida en que sabe gestionar los patrones del ego, lo cual va a requerir un intenso trabajo de “limpieza de sombras”, según la terminología de Wilber.

Una reflexión final

En última instancia, educar es ayudar a la eliminación del sufrimiento, que es lo mismo que ayudar a la superación del miedo y del sentimiento de carencia con los que todos nacemos. Y la medida en que un ser humano alcanza ese objetivo es directamente proporcional a la distancia que haya recorrido en el camino que conduce a su “despertar” es decir, el camino que lleva a la eliminación definitiva de separaciones como mente/cuerpo, yo/otros y sujeto/objeto. En cualquier caso, la escuela nunca descuidará su principal tarea, la de favorecer el “ascenso” del alumnado en su desarrollo cognitivo, de ahí que, si alguna vez fomentase también la “expansión horizontal” de su consciencia nos encontraríamos con que, a cada edad, aquello que nuestros estudiantes experimentasen en sus prácticas meditativas en particular o espirituales en general lo interpretarán desde la perspectiva cognitiva-emocional-ética en que se encuentren.

Como diría Wilber, en sentido estricto hay tantas espiritualidades como niveles o etapas de desarrollo de la consciencia. La espiritualidad de un niño o de un adolescente no es la misma que la de un anciano, como tampoco es igual la espiritualidad de una sociedad donde predomine un sistema de pensamiento mítico que la de otra cuyo “centro de gravedad” se encuentre en la etapa mental/racional:

La espiritualidad integral entiende que los individuos crecen y se desarrollan a través de varias etapas, y esto incluye su Visión y su comprensión de la espiritualidad. Las propias enseñanzas espirituales deberían, por tanto, adaptarse y presentarse con un lenguaje y un nivel de dificultad apropiados para cada etapa.” (Wilber, 2017, p.183).

Del mismo modo, según Wilber, el ascenso vertical alcanza un punto a partir del cual solo se puede avanzar si va acompañado de una práctica perseverante de la meditación u otras formas de despertar espiritual. Los dos ejes del desarrollo de la consciencia, por lo tanto, están indisolublemente unidos. La espiritualidad, a fin de cuentas, no deja fuera nada: crecimiento cognitivo, despertar autoconsciente y compromiso de acción deben ir de la mano.

¿Qué tendríamos que hacer en nuestras escuelas, institutos y universidades, para ayudar a nuestra infancia y a nuestra juventud a alcanzar la máxima altura -el camino del crecimiento- y la máxima profundidad -el camino del despertar- de su consciencia? Ésa es la gran pregunta, pero antes deberíamos averiguar cuántos educadores, administradores y políticos consideran que esa pregunta sea pertinente, relevante o tenga sentido. Mientras crece el número de quienes así lo creen, seguimos asistiendo al espectáculo de un sistema educativo que agoniza porque la sociedad a la que viene sirviendo está ella misma agonizando, tras la caída de los principios que la han sustentado en los dos últimos siglos.

En el ámbito universitario, como formadores de futuros maestros, creemos que lo mejor que podemos hacer en nuestra labor es precisamente administrar a nuestros estudiantes esa inyección espiritual universalista y no dogmática de la que hablaba Claudio Naranjo. En otros países ya hay precedentes muy interesantes (por ejemplo, los trabajos de Beer et al., 2015; Brady 2007; Duerr, Zajonc & Dana 2003; Fahim & Shakouri, 2012; Gunnlaugson & Vokey, 2014; Kasworm & Bowles, 2012; Tolliver & Tisdell, 2006; Sarath, 2006) en los que se demuestran los beneficios que conlleva fomentar la dimensión espiritual en los estudiantes universitarios.

Como educadores, no basta con estar convencidos de determinadas cosas. Debemos atrevernos a traducir esa convicción en experiencias concretas dentro del aula, priorizando precisamente el cultivo de la atención y la consciencia plena en los estudiantes, la puerta de entrada al espíritu, por decirlo de alguna forma.

Referencias

- Águila, C. & López, J. J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 362-370.
- Aurobindo, S. (2001) *The life divine*. Sri Aurobindo Ashram Publications Department.
- Beck, D. & Cowan, Ch. (1996). *Spiral Dynamics: Mastering Values, Leadership and Change*. Malden, MA, Blackwell Publishers, Inc.
- Beer, L. E., Rodríguez, K., Taylor, C., Martínez-Jones, N., Griffin, J., Smith, T. R., Lamar, M., & Anaya, Y (2015). Awareness, Integration and Interconnectedness: Contemplative Practices of Higher Education Professionals. *Journal of Transformative Education* 13(2), 161-185.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1983). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlak, H. (1977). Human consciousness, social criticism, and civic education. En, J.P. Shaver (ed.) *Building rationales for citizenship education* (34-47). Arlington: National Council for the Social Studies.
- Brady, R. (2007). Learning to stop, stopping to learn discovering the contemplative dimension in education. *Journal of Transformative Education* 5(4), 372-394.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard Univ. Press.
- Commons, M. L. & Richards, F. A. (1984). A general model of stage theory. En M. L. Commons, F. A. Richards & C. Armon (eds.), *Beyond formal operations: Vol. 1. Late adolescent and adult cognitive development* (120-140). Nueva York: Praeger.
- Dreeben, R. (1983). El currículo no escrito y su relación con los valores. En J. Gimeno y A. I. Pérez (comps.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (73-85), Madrid: Morata.
- Duerr, M., Zajonc, A., & Dana, D. (2003). A Survey of Transformative and Spiritual Dimensions of Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 1(3), 177-211.
- Fahim, M. & Shakouri, N. (2012). Critical thinking in higher education: A pedagogical look. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1370-1375.
- Fernández-Herrería A., & Carmona, G. (2009). Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 21(2), 45-78.
- Fisher, R. M. (2007). *A Guide to Ken Wilber and the education literature: Annotated Bibliography*. Technical Paper, 27.
- Foucault, M. (2013). *El orden del discurso*. México: Tusquets.

- Gallifa, J. (2019). Integral Thinking and its application to Integral Education. *Journal of International Education and Practice* 2(1),15-27.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Gebser, J. (2011). *Origen y presente*. Girona: Ediciones Atalanta.
- Gidley, J. (2007) Educational imperatives of the evolution of consciousness: The integral visions of Rudolf Steiner and Ken Wilber. *International Journal of Children Spirituality*, 12(2), 117-135.
- Graves, C. W. (1970). Levels of existence: an open system theory of values, *Journal of Humanistic Psychology*, 10(2), 131-135.
- Gunnlaugson, O. & D. Vokey. (2014). Evolving a public language of spirituality for transforming academic and campus life. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 436-445.
- Habermas, J. (2013). *Teoría de la acción comunicativa: I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Trotta.
- Hanvey, R. (1978). *An attainable global perspective*. Nueva York: Center for Global Perspectives.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Mindfulness para principiantes*. Barcelona: Kairós.
- Kasworm, C. & Bowles, T. (2012). Fostering transformative learning in higher education settings. En Taylor, E. y Cranton, P. (eds.) *The handbook of transformative learning* (388-407), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martos, A. (2015). *La educación cuántica*. Web Advanced Development.
- Naranjo, C. (2014). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. La Llave (6ª ed.).
- Nishitani, K. (2017). *La religión y la nada*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Pulido, R. (1990). Metacognición y ecología del aula. *Actas I Jornadas sobre Estrategias de Aprendizaje*. Barcelona.
- Pulido, R. (2019). Despertar y Crecer: la espiritualidad desde el enfoque integral de Ken Wilber, en C. Gil (ed.) *Actas I Congreso Internacional Ciencia, Consciencia y Desarrollo: Filosofía y práctica de la atención plena* (pp. 43-55). Almería: Universidad de Almería.
- Sarath, E. (2006). Meditation, creativity, and consciousness: Charting future terrain within higher education. *Teachers College Record*, 108, 1816–1841.
- Sheldrake, R. (1990). *La presencia del pasado. Resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza*. Barcelona: Kairós.
- Tolliver, D. E. & Tisdell, E. J. (2006). Engaging spirituality in the transformative higher education classroom. En Taylor, E. W. (ed.), *Teaching for change: Fostering transformative learning in the classroom. New directions for adult and continuing education* (37-47). San Francisco: Jossey-Bass.
- Villalba, D. (2019). *Atención plena. Mindfulness basado en la tradición budista*. Barcelona: Kairós.
- Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality*. Nueva York: The Free Press.
- Wilber, K. (2016). *Integral Meditation: Mindfulness as a Way to Grow Up, Wake Up, and Show Up in Your Life*, Boston: Shambhala.
- Wilber, K. (1977). *The eye of spirit: An integral vision for a world gone slightly mad*, Boston, Shambhala. (*El ojo del espíritu. Una visión integral para un mundo que está enloqueciendo poco a poco*. Barcelona: Kairós, 1998).
- Wilber, K. (1996). *A brief history of everything*, Boston, Shambhala (*Breve historia de todas las cosas*. Barcelona: Kairós, 1997).
- Wilber, K. (2000). *Integral psychology: Consciousness, spirit, psychology, therapy*, Boston, Shambhala. (*Una visión integral de la psicología*. México: Alamah, 2001).
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality: A Startling New Role for Religion in the Modern and Post-Modern World*, Boston, Shambhala. (*Espiritualidad integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona: Kairós, 2007).
- Wilber, K. Patten, T. Leonard, A., & Morelli, M. (2008) *Integral Life Practice: A 21st-Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening*, Boston, Shambhala. (*La práctica integral de vida. Programa orientado al desarrollo de la salud física, el equilibrio emocional, la lucidez mental y el despertar espiritual del ser humano del siglo XXI*. Barcelona: Kairós, 2010).
- Wilber, K. (1995). *Sex, ecology, spirituality: The spirit of evolution*, Boston, Shambhala. (*Sexo, ecología y espiritualidad. El alma de la evolución*. Madrid: Gaia Ediciones, 1996).

- Wilber, K. (2015). *The Fourth Turning: Imagining the Evolution of an Integral Buddhism*, Shambhala. (*El cuarto giro. Evolucionando hacia un budismo integral*. Barcelona: Kairós, 2016.)
- Wilber, K. (2008). *The Integral Vision: A Very Short Introduction to the Revolutionary Integral Approach to Life, God, the Universe, and Everything*, Boston, Shambhala. (*La visión integral. Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el Universo*. Barcelona: Kairós, 2008).
- Wilber, K. (2017). *The Religion of Tomorrow: A Vision for the Future of the Great Traditions-More Inclusive, More Comprehensive, More Complete*, Shambhala. (*La religión del futuro. Una visión integradora de las grandes tradiciones espirituales*. Barcelona: Kairós, 2018).