

LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN PERSONAL

M^a CARMEN LÓPEZ LÓPEZ Y ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA
Seminario de Estudios sobre la Paz y los Conflictos
Universidad de Granada

1. MARCO TEÓRICO

La *Educación para la Paz* no es en absoluto ajena a la dimensión personal como ámbito de reflexión y trabajo. Se refiere a la relación pacífica, armónica, del hombre consigo mismo y con los demás y se la suele plantear como educación cognitivo-afectiva¹ o simplemente afectiva.² Sin embargo, creo que este planteamiento es insuficiente; podemos ir mucho más allá si hablamos de educación para la autorrealización³ e incluso para la trascendencia. El primer concepto: autorrealización, se explicaría en el contexto de la psicología humanística, y el segundo:

1. TUVILLA, J. (1994) «Hacia una Concepción Integral de la Educación para la Paz», en TUVILLA, J. (Comp.) *La Escuela: Instrumento de Paz y Solidaridad*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 42.

2. JARES, X. (1991) *Educación para la Paz. Su Teoría y su Práctica*, Madrid, Popular, 121; RODRÍGUEZ ROJO, M. (1990) «La Investigación del Entorno como Estrategia de Educación para la Paz», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 8, 116; RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995) *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau, 55.

3. FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (1992) «Posibilidad de una Educación para la Paz en la LOGSE», en AA.VV., *LOGSE. Perfiles para una Nueva Educación*, Granada, ICE/ Universidad de Granada, 254.

trascendencia, en el contexto de la psicología transpersonal. El tratamiento de ambas perspectivas nos ayudará, por una parte, a plantear la necesidad de que la dimensión personal se incorpore, como elemento clave que es, a los programas de formación del profesorado y, por otro lado, nos permite contextualizar las dos experiencias que se van a presentar, en un intento por mostrar posibles vías de acción desde donde se pueda abordar esa pregunta que los educadores, que desean trabajar la dimensión personal de la «Educación para la Paz» en sus aulas, se formulan: ¿cómo hacerlo?

Pero antes van unas reflexiones de carácter general.

1.1 *El hombre a la búsqueda del conocimiento de su propia «casa»*

Desde el principio de su actividad filosófica Hegel se planteó, al igual que Schiller, *restaurar al ser humano en su totalidad*.⁴ Ya Schiller expresa el contraste entre la totalidad y armonía del griego clásico y la fragmentación del hombre moderno, el cual es reflejo de la disección kantiana del ser humano en partes en conflicto mutuo, asunto que preocupaba especialmente a Hegel. En efecto, en la visión kantiana del hombre triunfa la razón y el deber sobre las inclinaciones. «Restaurar al ser humano en su totalidad» es, pues, un programa contrario a tantos «*cogito*» (el de Descartes, el de Kant, el de Husserl,...) por donde no circula sangre verdadera, sino la delgada savia de la razón como mera actividad intelectual⁵ según pensamiento de W. Dilthey. Como criterio para esta restauración de la totalidad del hombre, Hegel propone el *bei-sich-selbst-sein*, el hombre debe estar cabe sí, en casa, para ser hombre. Este «estar en casa» es la actividad opuesta al *ausser sich sein*, al estar fuera de sí.

Si queremos restaurar al ser humano en su totalidad, tenemos que asumir que la vuelta del hombre a «su casa», a estar dentro de sí, es un viaje de descubrimiento, es en realidad un viaje iniciático. ¿Acaso el hombre conoce la totalidad de «su casa»? ¿No ha confundido el hombre occidental en su alucinación racionalista la «habitación» en que ordinariamente se mueve con toda la «casa»? ¿No ha sido la experiencia del hombre reprimida por el racionalismo mecanicista imperante en nuestra sociedad industrial a quedar limitada a una pequeña región de su mundo interior?

Mircea Eliade en el prefacio a una de sus siempre interesantísimas obras, *Mefistófeles y el Andrógino*,⁶ afirma que el mundo occidental, su pensamiento, el paisaje cultural familiar a occidente, está cambiando profundamente en función de los descubrimientos, de la confrontación con «los desconocidos», «los extraños y sus mundos» —universos insólitos para la conciencia occidental— que constituyen el centro de gran parte de la experiencia espiritual de los pueblos primitivos y de los pueblos orientales.

Pero es la psicología profunda la que ha desvelado más tierras ignotas, y la que ha dado lugar a las confrontaciones más dramáticas. El descubrimiento del inconsciente puede parangonarse con los descubrimientos marítimos del Renacimiento y los ... astronómicos consecutivos a la invención del telescopio. Porque cada uno de estos descubrimientos alumbró mundos de los que ni siquiera se sospechaba de su existencia. Cada uno opera una especie de «ruptura de nivel» que quiebra la imagen tradicional del mundo...⁷

En realidad, el hombre de la sociedad industrial ha empezado este viaje de descubrimiento dentro de su propia casa. En efecto, los descubrimientos de nuevos «habitáculos» de la conciencia humana por parte de Freud (los mundos subterráneos del subconsciente), la técnica psicoanalítica comparable a otras técnicas iniciáticas para el descenso a los infiernos o *regressus ad uterum* como un modo de ser,⁸ la impresionante «apertura» a niveles aún más profundos del psiquismo humano realizada por Jung revelando la existencia del inconsciente colectivo con la exploración de tesoros inmemoriales, como los mitos, los símbolos, las imágenes de la humanidad arcaica,... todo esto no son más que los primeros viajes al fascinante universo interior de la conciencia humana, la «casa del hombre».

¿Dónde ha quedado el reino de la razón con su absoluto poder cuando ha visto desvelarse ante sí los «otros» universos? Ya no se trata del juicio kantiano de la razón ante su propio tribunal, ya que si en el tribunal kantiano sólo estaba la propia razón, desde los descubrimientos de la psicología profunda, entre otros, han aparecido otros «personajes» exóticos y hasta cierto punto intranquilizadores que también están

6. ELIADE, M. (1969) *Mefistófeles y el Andrógino*, Madrid, Guadarrama.

7. *Ibid.*, 12.

8. Para la comprensión de la técnica psicoanalítica como técnica de «retorno hacia atrás» véase, ELIADE, M. (1973) *Mito y Realidad*, Madrid, Guadarrama, 35-50 y 90-102.

4. KAUFMANN, W. (1968) *Hegel*, Madrid, Alianza Editorial, 65.

5. DILTHEY, W. (1944) *La Estructura del Mundo Histórico*, México, F.C.E.

presentes en el tribunal. Lo que se creía que era la casa del hombre ha quedado reducida a una sola habitación. M. Eliade, en el citado prólogo, compara los descubrimientos de Jung del inconsciente colectivo con todo su mundo mítico, simbólico, arquetípico, con los descubrimientos oceanográficos y espeleológicos y con las formas de vida arcaica encontradas en las profundidades marinas y en la exploración de las cavernas. Los análisis de la psicología profunda ponían de manifiesto análogamente formas arcaicas de vida psíquicas, fósiles vivientes.

*Es significativo que tanto la fructificación cultural del psicoanálisis como el interés creciente por el estudio de los símbolos y de los mitos han coincidido en gran medida con la intervención de Asia en la Historia y, sobre todo, con el despertar político y espiritual de los pueblos primitivos.*⁹

En esta experiencia de encuentro con «los desconocidos» han intervenido también los orientalistas, los etnólogos y antropólogos, los historiadores de la religión y, en general, los exploradores del pensamiento arcaico. Este encuentro está empezando a ayudar al hombre occidental a conocerse mejor a sí mismo. Pues *abordar un símbolo, un mito o un comportamiento arcaico en cuanto a expresión de situaciones existenciales supone ya reconocerle una dignidad humana y una significación filosófica.*¹⁰ En realidad, hay que asumir este «encuentro» como una autognosis del espíritu humano, como una dilatación de la historia espiritual de la humanidad que fundamentará sobre bases inmensamente más amplias el humanismo del futuro.

En este contexto hay que hacer alusión al artículo de Aldous Huxley *Educación a nivel no verbal*¹¹ en donde se define al hombre como *anfibio múltiple que existe al mismo tiempo en un sin número de universos diferentes... es, a la vez, un animal y un entendimiento racional, un producto de la evolución relacionado... con los simios y un espíritu capaz de autotranscendencia; un ser sensual en contacto con los datos primarios transmitidos por el sistema nervioso y el ambiente físico... el creador de un universo de palabras y símbolos ... un ser consciente y egocentrista que forma parte de una especie moderadamente gregaria... un producto altamente educado de la civilización del siglo XX, encadenado... a un perturbador y dinámico inconsciente, una*

9. ELIADE, M. (1969), 13.

10. *Ibid.*, 15.

11. HUXLEY, A. (1978) «Educación a nivel no verbal», en ROBERTS, TH. 4 *Psicologías Aplicadas a la Educación*, Vol. II, Madrid, Narcea, 202-213.

*incontrolada fantasía... y a la vez capaz de enamorarse, de componer partituras... y de tener experiencias místicas.*¹²

No es extraño que los hombres se encuentren dolorosamente desorientados viviendo a la vez anfibiamente en todos estos mundos inconmensurables. ¿Cuál es, pues, la identidad del hombre?

Tal vez explorando nuestra múltiple anfibia naturaleza con el propósito constructivo de hacer algo acerca de ella, yendo más allá de la tendencia a identificarnos con ese yo estereotipado y conformado culturalmente, que nos lleva a fingir que uno es algo que en realidad no es, sino el habitante múltiple, el anfibio de todos esos mundos inmensos de los que debemos aprender a sacar el mejor partido posible.

La casa del hombre es, pues, inmensa. Debemos impulsar nuestras tendencias de búsqueda que ampliarán el horizonte de lo que es y puede ser el hombre, pero antes tendremos que superar los prejuicios que, como puertas cerradas, nos impiden conocer la amplitud de nuestra casa. Esto es cuestión de educación.

1.2 Psicología humanística

Llamada en Estados Unidos la «tercera fuerza», la tercera revolución en psicología, es una reacción en contra del conductismo, primera fuerza, y del psicoanálisis ortodoxo, segunda fuerza.

El conductismo irrumpió con ímpetu en 1913 y surgió también como una reacción a la preocupación excesiva de la psicología del S. XIX en la conciencia y la introspección como estrategia de obtener información sobre la actividad mental consciente. El conductismo rechazó la conciencia y los recursos de la mente. Todo lo que contaba era la conducta que podía verse y medirse. Lo que había que hacer era simplemente trasladar y aplicar los métodos de la ciencia experimental, que tanto éxito tenían en ese campo científico, a la conducta de los organismos.

La explicación de esta conducta cuantificable se hacía mediante la sencilla fórmula del estímulo-respuesta, que junto con el refinamiento añadido del reflejo condicionado (Pavlov y Betcherev) dio el impulso revolucionario al movimiento conductista de Watson. El condicionamiento era poder, control. El conductista, como llegó a decir Watson, quiere controlar las reacciones del hombre, al igual que los científicos buscan controlar otros fenómenos naturales.

12. *Ibid.*, 202-203.

El conductismo colocó todo su énfasis en el medio ambiente, en los estímulos externos, como el factor de control de la conducta. Para Watson lo que nosotros somos es lo que nosotros hacemos y hacemos lo que el medio nos ha hecho hacer. Pone el acento en las conductas aprendidas. Esta psicología está en línea directa con la concepción clásica de la ciencia.

El psicoanálisis freudiano, sin embargo, subrayó el medio ambiente interno, los estímulos de adentro en forma de impulsos o instintos. Para Freud el hombre era principalmente una criatura que respondía a los instintos o pulsiones, que conocen dos modalidades: Eros o Libido y Thanatos o instinto de destrucción, de muerte, desoladora concepción de la naturaleza violenta del hombre. Estas pulsiones no sólo están en conflicto entre sí, sino también con la sociedad y la cultura.

El movimiento psicoanalítico, en su presentación freudiana, considera al hombre como víctima-expectador, según G. Allport, de fuerzas ciegas que trabajan a través de él. A pesar de las diferencias con el conductismo hay, sin embargo, una coincidencia en la concepción del hombre: para ambos es una máquina de estímulo-respuesta, con la diferencia de que el determinismo freudiano se refiere a estímulos internos que inciden sobre el ser humano. El determinismo de Freud no era medioambiental, como el de Watson, sino psicogenético.

Si la imagen del hombre que subyace a la metodología conductista es, para los psicólogos humanistas demasiado superficial, objetivante y mecanicista, que reduce el comportamiento humano a impulsos fisiológicos básicos, es decir, en términos aplicables igualmente a animales inferiores, la imagen del hombre que emerge del psicoanálisis, en su rama ortodoxa, es demasiado pesimista. Lo que aparece es una concepción del hombre desde el punto de vista patológico, donde el comportamiento se ve sólo en términos de enfermedad. Como afirma Maslow,¹³ considerado como el principal representante de la psicología humanística, *la tercera fuerza es, en gran parte, una reacción a la falta de adecuación de las psicologías freudianas y del comportamiento para tratar la naturaleza superior del hombre. La psicología académica clásica carece de un orden sistemático en el que pueda incluir elementos superiores de la personalidad, como el altruismo y la dignidad o la búsqueda de la verdad o de la belleza. Es natural que no se hagan*

13. MASLOW, A. (1978) «Algunas Implicaciones Educativas de las Psicologías Humanísticas», en ROBERTS, TH. (Comp.) *4 Psicologías Aplicadas a la Educación*, Vol. II, Madrid, Narcea, 193.

preguntas sobre los últimos valores humanos cuando se está trabajando en un laboratorio donde se experimenta con animales.

Por supuesto, es verdad que la psicología freudiana se ha enfrentado con estos problemas de la naturaleza superior del hombre. Pero hasta muy recientemente estos problemas han sido tratados con una actitud clínica, es decir, analizándolos desde un punto de vista reductivo y pesimista. La generosidad se interpreta como una reacción contraria a la avaricia, que es profunda e inconsciente y, por tanto, en cierto modo, algo más real. La amabilidad tiende a ser considerada como un mecanismo de defensa contra la violencia... Las experiencias místicas son para Freud puras ilusiones. Con respecto al amor, la literatura freudiana no contiene más que su patología... Es como si no pudiéramos fiarnos de ninguna de nuestras buenas cualidades.

La psicología humanística parte del comportamiento humano. La realidad primordial, como afirma Maslow, es la misma experiencia humana, no extendiendo al comportamiento humano los principios del comportamiento de otras especies. Si los conductistas parten de la conducta observable y los freudianos estudian al ser humano enfermo, ¿quién trata con el ser humano normal o con el que manifiesta en alto grado la excelencia de la plenitud humana?

Este fue el paradigma que propuso Maslow: ¿Por qué no esbozar una teoría del hombre partiendo del ejemplo de las personas que parecen funcionar en plenitud, que tienden hacia la autorrealización (*self-actualization*)?¹⁴ Una de las consecuencias de partir del comportamiento humano es el concepto humanístico de motivación. El ser humano está motivado por la satisfacción de sus necesidades. Aunque algunas de nuestras motivaciones, las más primarias, son comunes a otros animales, tenemos también motivaciones específicamente humanas. Esta concepción aparece claramente en los psicólogos humanistas, que han descartado la teoría freudiana de los instintos en favor de una concepción de *necesidades básicas* o de la concepción de una sola necesidad imperiosa de realizarse a sí mismo y de crecer. Podemos referirnos aquí a, por ej., C. Rogers¹⁵ que afirma la existencia de una tendencia actualizante del

14. MASLOW, A. (1979) *El Hombre Autorrealizado*, Barcelona, Kairós; (1982) *La Personalidad Creadora*, Barcelona, Kairós. Esta misma obra aparece en la Ed. Trillas de México (1982), con un título mucho más ajustado al título original: *La Amplitud Potencial de la Naturaleza Humana*.

15. ROGERS, C. (1974) *El Proceso de Convertirse en Persona*, Buenos Aires, Paidós.

individuo que lleva a la totalidad de la persona a su desarrollo integral. Esta tendencia puede ser frustrada de muchas maneras, o a la teoría de Maslow sobre la jerarquía de necesidades, básicas y superiores. Decía que *cualquier teoría de la motivación que sea digna de ser escuchada, debe estudiar las más altas capacidades del hombre fuerte y sano, tanto como las maniobras defensivas de los espíritus enfermos. Igualmente debemos analizar y explicar las más trascendentales preocupaciones que vivieron las grandes figuras de la historia humana.*¹⁶ Las necesidades humanas se ordenan con cierta jerarquía, desde las más básicas hasta las más elevadas como el amor y la autorrealización. Según Maslow, las personas sanas han satisfecho suficientemente sus necesidades básicas: fisiológicas, de seguridad, entrega, amor, respeto y autoestimación, de tal modo que ahora se sienten motivadas primordialmente por tendencias conducentes a la autorrealización (definida como autorrealización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión... destino, vocación; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona).¹⁷

Una vez satisfechas estas necesidades básicas, los individuos autorrealizadores, más maduros, más plenamente humanos, están ahora motivados en otros sentidos superiores, denominados metamotivaciones. Es decir, se encuentran con las metanecesidades. Estas necesidades superiores de las intrínsecos y últimos valores de bondad, belleza, verdad, perfección, unidad e integridad, trascendencia de las dicotomías, vida, unicidad, orden, justicia, simplicidad, autosuficiencia,...¹⁸ corrobora la afirmación de Maslow, de que el hombre posee naturaleza superior. Precisamente *esta creencia en la realidad de necesidades, motivos y capacidades humanas superiores, es decir, la convicción de que la naturaleza humana ha sido poco valorada por las teorías psicológicas dominantes, es la fuerza primordial que mantiene unidos a los grupos que siguen esta psicología.*¹⁹

Estamos por fin ante una psicología que parte de la experiencia humana y que quiere saber cuál es la amplitud potencial de la naturaleza

16. MASLOW, A. (1963) *Motivación y Personalidad*, Barcelona, Sagitario, 84. Véanse también las otras obras citadas de Maslow.

17. MASLOW, A. (1979), 56.

18. MASLOW, A. (1982), ver: «Octava Parte: Metamotivación», 355-405.

19. MASLOW, A. (1978), 194.

del hombre, hasta dónde es capaz de llegar el ser humano en su desarrollo perfecto. Este planteamiento lleva a Maslow al estudio de seres plenamente humanos, autorrealizadores. La psicología de la salud plena que supone este cambio de perspectiva ha revolucionado la visión del hombre, que aparece como un ser en crecimiento continuo, con multitud de posibilidades abiertas, de habilidades: los potenciales humanos son de una inmensa amplitud.

El objetivo de esta psicología no será tanto curar como saber liberar las fuerzas progresivas y de crecimiento de la persona, ¿qué tipo de mundo es preciso crear para que las personas crezcan sanas y felices y qué tipo de mundo serán capaces de construir estas personas? Es evidente que el objetivo que ellos consignan a esta psicología es menos terapéutico que educativo, objetivo que identifican con el de la educación, que no es otro que el conseguir el autodesarrollo pleno de la persona, el desarrollo más alto que la especie humana pueda alcanzar. Y esto no debe confundirse con una mera adaptación al medio sociocultural. El centro está en la persona y no en la aceptación de imposiciones sociales, a menudo deformantes y generadoras de enfermedad psíquica, de alienación, como han mostrado los análisis de tantos autores.

Un grupo de habilidades de gran interés para los educadores humanísticos son las referidas a las relaciones interpersonales, al desarrollo de unas relaciones más positivas y auténticas, más felices, en el verdadero encuentro interpersonal, en el aprendizaje y enriquecimiento de los potenciales de la vida social. En esto está implicado el autoconocimiento, el desarrollo de una autoaceptación positiva, el crecimiento de nuestra vida afectiva. Estos educadores desearían ver en el currículo desarrollos que nos permitiera perfeccionar nuestra habilidad para percibir, imaginar, intuir, crear, fantasear, maravillarse, experimentar, expresarnos corporalmente...²⁰ Para Maslow, la tendencia a la autorrealización es una tendencia natural, por eso no se debe forzar el desarrollo, sino facilitar el curso natural. El profesor sólo debe ayudar, es un facilitador, no un terapeuta freudiano, ni un mecánico del comportamiento.

20. En la línea de asumir esas habilidades requeridas por los educadores humanistas se presentó una propuesta que en parte modificaba, y en parte completaba el proyecto de los programas renovados de educación preescolar que presentaban el Ministerio. Véase, SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. Y FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (1986) «Análisis de los Programas Renovados de Educación Preescolar y Orientaciones para la elaboración de una propuesta alternativa», en *Actas de las Jornadas: «Hacia un nuevo modelo de educación infantil»*, Madrid, MEC, Sección IV, 1-31.

El objetivo humanista es una educación para el enriquecimiento de la vida. Todo lo que lo impidiera sería violencia en alguna de sus formas, enfermedad psicológica, según la «tercera fuerza». Afirma A. Combs que *la enfermedad psicológica es un fallo del organismo en la consecución de su necesidad humana de autorrealización*.²¹ El listón de la verdadera salud se ha colocado alto. Para contextualizar mínimamente el concepto de autorrealización se han expuesto algunos conceptos de la psicología humanística, utilizando básicamente a Maslow, aunque lo dicho concita un gran consenso entre todos estos psicólogos.

El movimiento humanístico es muy rico en nombres y corrientes. Después de la subida de Hitler al poder en Alemania, muchos psicólogos alemanes emigraron a Estados Unidos y con su influencia, la psicología humanística apareció al principio como un desarrollo exclusivamente estadounidense. Tenemos a la escuela de Berlín de psicología de la Gestalt cuyos representantes más importantes, M. Wertheimer, W. Köhler, K. Koffka y K. Lewin emigraron juntos y empezaron a trabajar en diversas universidades del este de los EE.UU.

Con el psicoanálisis, casi todos aquellos que se fueron separando de la rigidez del marco teórico freudiano clásico y consideraban que tenía que ampliarse, emigraron casi en bloque al oeste de los EE.UU., salvo C. Jung. Emigraron entre otros, A. Adler, W. Reich, E. Fromm, O. Rank, F. Perls, R. Cohn, K. Horney. En el área de la psiquiatría fueron, sobre todo, el existencialismo europeo de J.P. Sastre, el «análisis de la existencia» de Binswanger ligado a Heidegger, así como la orientación orgánsmica de K. Goldstein, vinculada a la escuela de Berlín, las ideas que representaron un reto para la psiquiatría imperante.

Antes de diez años aparecieron los primeros pasos que indicaban el inicio de la corriente cuando en 1939 aparece una publicación de C. Rogers esbozando el concepto de «terapia relacional».

Poco a poco se formó un movimiento encabezado por A. Maslow. En 1954, sobre la base de una lista de colegas interesados, empezaron a circular trabajos cuyas temáticas, como creatividad, autonomía, amor, crecimiento, etc., no se imprimían con agrado en las revistas de orientación conductistas.

En 1958 se celebró en Ohio el primer simposio sobre «psicología existencial». Pero el movimiento apareció en realidad por primera vez a la luz pública, en el ámbito psicológico, con el nombre de «psicología

21. COMBS, A. (1978) «Ideas Nuevas sobre los Potenciales Humanos: un Nuevo Reto a los Profesores», en ROBERTS, TH. (Comp.), Vol. II, 187.

humanística», cuando en 1961 se publicó el primer número del *Journal of Humanistic Psychology* y un año más tarde se fundó, bajo la presidencia de Maslow, la American Association of Humanistic Psychology (AAHP). En 1970 se celebró el primer simposio internacional sobre psicología fenomenológica en Florida y ese mismo año se convocó por primera vez una conferencia internacional sobre psicología humanística en Amsterdam con participantes de numerosos países.

El creciente reconocimiento por parte del mundo especializado se expresó también en la elección de Maslow en 1968 como presidente nada menos que de la American Psychological Association (APA), la máxima organización de los psicólogos estadounidenses, símbolo para los humanísticos, de una institución cerrada y hostil. Desde 1970 esta institución aceptó, por fin, a la psicología humanística como una nueva división en el campo de la psicología.

La AAHP, perdió la primera «A» (de American) al llegar a ser una organización genuinamente internacional. En los años 61/62 se fundó el *Journal of Humanistic Psychology* y la AAHP; también se abrió el famoso Instituto Esalen en Big Sur, California, por M. Murphy y R. Price, donde se trabajaron las técnicas de los «grupos T», entrenamientos sensitivos y otras muchas orientaciones no sólo humanísticas sino también transpersonales, como el yoga, meditación, zen, experiencia extrasensorial, trabajo extracorporal, grupo de encuentro, teatro, ... Con Esalen la contracultura de los años 60 había logrado una organización psicológica y personal.

La psicología humanística ha podido afirmarse y finalmente imponerse como «tercera fuerza», no sólo por sus aportaciones de corte teórico, sino también por las técnicas y terapias: terapia de la Gestalt de F. Perls, la psicoterapia conversacional de C. Rogers, la interacción centrada en los temas de R. Cohn, la bioenergética de Loven, el psicodrama de More-no y un largo etc. que han creado modelos, influyendo en gran medida y dando lugar, de forma determinante, a la práctica psicológica habitual hoy día en el mundo.²²

El denominador común de estas líneas teóricas y terapéuticas fué, según Matson el «respeto por la persona», el reconocimiento de que los otros no son un caso, un objeto, un campo de fuerzas o un conjunto de instintos, sino un «ser». En términos teóricos esto significó respeto por las capacidades de creatividad y responsabilidad del individuo; en

22. Para la parte histórica de la Psicología Humanística véase QUITMANN, H. (1989) *Psicología Humanística*, Barcelona, Herder, Cap. I.

*términos terapéuticos significó respeto por sus valores, sus intenciones y, sobre todo, su identidad peculiar. Este reconocimiento del «hombre como persona», como opuesto al «hombre en general», lleva al corazón de la diferencia entre la psicología humanística, en cualquiera de sus formas o escuelas, y las psicologías científicas tales como el conductismo... Este énfasis en la persona, en el individuo, en su totalidad y unicidad, es el aspecto central de la «psicología del humanismo».*²³

Hoy en día el conductismo ha evolucionado mucho, pasando por un neoconductismo y un neoneoconductismo, perdiendo prácticamente su antiguo carácter distintivo. Por ej., Bandura ya por los años 1974 y 1978 hablaba de discernimiento, conciencia, pensamiento, elección, auto-dirección, libertad, responsabilidad y otros conceptos que de ningún modo pueden entenderse dentro del marco de referencia en que se ubicaba el paradigma conductista. Precisamente el determinismo de la conducta del hombre era un punto básico de desacuerdo entre las dos primeras corrientes psicológicas y la «tercera fuerza».²⁴ Hoy día estamos más en la complementación de posturas que en las oposiciones excluyentes como afirma F. Goble refiriéndose a Maslow, *sostiene que una teoría total de la conducta debe incluir los determinismos internos (intrínsecos) tanto como los de orden externo (extrínsecos) y los ambientales. Freud se concentra en los primeros y, los conductistas, en los segundos; ambos puntos de vista piden una combinación. Un estudio objetivo de la conducta no es suficiente para lograr una comprensión global; lo subjetivo debe también tomarse en consideración: sentimientos, deseos, esperanzas y aspiraciones de la gente deben ponderarse a fin de aprehender el comportamiento individual. Las características de los propios científicos de la conducta son determinantes fundamentales de su habilidad para entender esta.*²⁵

Los psicólogos de la «tercera fuerza» rechazan completamente la concepción de una ciencia exenta de valores; la ciencia clásica ha sido definida en términos de objetividad, imparcialidad y procedimientos que nunca pretenden encontrar fines humanos. La psicología humanística rechaza este concepto de la ciencia como algo meramente instrumental

e incapaz de ayudar a la humanidad a descubrir sus valores superiores y sus últimos fines.

La psicología conductista típica, en función de su empeño de ser científica, acaba dando más importancia, al medio, la metodología, que al fin, el hombre. Además esta psicología olvida que al elegir su propia metodología hace entrar en juego toda una teoría de valores, ya que aquella funciona como una red que recoge lo que será su objeto de investigación, pero deja escapar por su tamiz todo lo que no es medible y objetivo. Es imposible elegir algo sin promover unos valores a expensas de otros.

1.3 Psicología Transpersonal

Al principio de este apartado decíamos que cuando se hablaba en *Educación para la Paz* de relación armónica del hombre consigo mismo y con los demás había que plantearse esta relación en el contexto más amplio de educación para la autorrealización y la trascendencia. Hemos contextualizado la educación para la autorrealización en el ámbito de la psicología humanística y vamos a hacer ahora lo propio con el concepto de trascendencia en la psicología transpersonal.

Cuando el movimiento humanístico estaba en período de franca consolidación y reconocimiento externo, empieza a surgir un nuevo movimiento en psicología, la llamada «cuarta fuerza», la psicología transpersonal (o también transindividual) (*Transpersonal Psychology*). Se podría considerar también como surgiendo de la «tercera fuerza», como un desarrollo superior de la misma.

En primavera de 1969 se publicó el primer número del *Journal of Transpersonal Psychology* y en 1973 la Association for Transpersonal Psychology celebró su primer congreso en Menlo Park, California, lugar de donde es «hija» esta psicología. En el mismo año se celebró también la primera conferencia nacional sobre psicología transpersonal y educación en la Northern Illinois University. Th. Roberts afirma²⁶ que mientras los psicólogos humanistas tienden más a explorar las relaciones interpersonales, los psicólogos transpersonales se interesan por las experiencias humanas más subjetivas, trascendentes y poco comunes. En su intento de explorar estos nuevos horizontes, su investigación les lleva muy lejos del campo de la psicología académica, y como en todas las

23. MATSON, F. (1984) «La Teoría Humanista: la Tercera Revolución en Psicología», en MATSON, F. (Comp.) *Conductismo y Humanismo*, México, Trillas, 29.

24. MARTÍNEZ, M. (1982) *La Psicología Humanística. Fundamentación Epistemológica, Estructura y Método*, México, Trillas, 69.

25. GOBLE, F. (1977) *La Tercera Fuerza. La Psicología Propuesta por Abraham Maslow*, México, Trillas, 31.

26. ROBERTS, TH. (1978) «Introducción», en ROBERTS, TH. (Comp.), Vol. I, 142.

exploraciones, algunos de los caminos emprendidos no tienen salida. Pero es característico de estos psicólogos su gran apertura a experiencias nuevas y su deseo de no cerrar ninguna vía de exploración.

Fue el mismo Maslow el que hacia el final de su vida llamó la atención sobre las posibilidades que iban más allá de la autorrealización y en las cuales el individuo trasciende los límites habituales de la identidad y la experiencia; que más allá de la autorrealización estaba la necesidad de autotranscendencia. En 1968 Maslow expresó lo siguiente: *considero que la psicología humanista... es un movimiento de transición, una preparación para una cuarta psicología, «superior» a ella, transpersonal, transhumana, centrada en el cosmos más que en las necesidades e intereses humanos, una psicología que irá más allá de la condición humana, de la identidad, de la autorrealización y cosas semejantes.*²⁷

Él se empezó a dar cuenta de esto cuando al estudiar a personas autorrealizadoras descubrió que tenían una serie de experiencias que él llamó «experiencias cumbres» (*peak experiences*); eran momentos en que se sintieron en lo más bello de la vida, minutos de inmensa reverencia, extrema alegría, arrebatos, gloria o éxtasis, júbilo y felicidad..., durante esos momentos están ausentes dudas, temores, inhibición, tentaciones, debilidad, incluso hasta la conciencia del yo. Estas experiencias de las personas que se autorrealizan son más intensas y profundas y además más frecuentes que las de los demás sujetos.

Maslow afirma: *Este capítulo es un intento de englobar en una sola descripción algunos de estos rasgos cognoscitivos básicos de la experiencia del amor del ser, la experiencia de la paternidad, la experiencia de la naturaleza, de la inmensidad, de la mística, la percepción estética, el momento creativo, la comprensión intelectual o terapéutica, la experiencia orgásmica, ciertas formas de hazañas atléticas, etc. A estos y a otros momentos de extrema felicidad y plenitud, los denominaré experiencias-cumbre.*²⁸ Como afirmaba Maslow, no podemos saber los límites más altos de la naturaleza humana si estudiamos sólo las experiencias ordinarias y no la de los grandes creadores, místicos, artistas... Estas experiencias a veces permiten la captación de significaciones profundas de la realidad, experiencias transformantes, de un impacto indeleble, de estados de absorción profunda, de con-

27. MASLOW, A., citado por WALSH, R. Y VAUGHAN, F. (1982) «El Surgimiento de la Perspectiva Transpersonal», en WALSH, R. Y VAUGHAN, F. (Comp.) *Más Allá del Ego. Textos de Psicología Transpersonal*, Barcelona, Kairós, 20.

28. MASLOW, A. (1979), 111-112. Ver todo el Cap. 6.

templación intuitiva. A menudo estas experiencias suponen estados alterados de conciencia específicamente superiores. Maslow afirmó que estos estados eran posibles a toda persona y que, por lo tanto, no son cualidades de seres excepcionales, sino potenciales aún más elevados de la persona humana. En esto están de acuerdo los psicólogos humanistas y transpersonales. Aquellos estudian lo que se ha dado en llamar el nivel personal de la conciencia; en él entramos en comunicación con los demás, aunque nos sentimos separados de los otros y del mundo.

Sin embargo, la dimensión transpersonal de la conciencia se refiere a aquellas experiencias en las que uno progresivamente adquiere conciencia vivencial de su unidad esencial con todos los seres, como afirma McWaters,²⁹ lo que no quiere decir una disolución de la conciencia en el todo, sino un encuentro de uno mismo como una parte de ese todo.

Si el concepto clave de la psicología humanística podría ser el de autorrealización, el de la «cuarta fuerza» es el de trascendencia. Precisamente esta psicología se llama transpersonal porque muchas de las experiencias que investiga implica una trascendencia de la personalidad, del «yo» estereotipado y conformado por el medio sociocultural. Así, desde el punto de vista budista... la principal psicopatología consiste en la «presencia» del yo y de la sensación de identidad. Según el diagnóstico budista, pues, la fuente principal de sufrimiento consiste en el intento de conservar nuestro yo, una tentativa que suele considerarse tan inútil como frustrante... desde esta perspectiva, la forma más severa de psicopatología se denomine... «attavadupana», es decir, el apego a la existencia personal.³⁰ En otras palabras, el término transpersonal, tal como afirman R. Walsh y F. Vaughan fue adoptado... para referirse a los informes de personas que practican diversas disciplinas que afectan específicamente a la conciencia y que hablan de experiencias de una extensión de la identidad que va más allá de la individualidad y de la personalidad,³¹ es decir, más allá de los límites habituales del ego y de la personalidad.

Todos estos datos recogidos por estos psicólogos acerca de la persona humana, en unión con la visión de los psicólogos humanistas, nos llevan

29. MCWATERS, B. (1978) «Lineas Generales de la Psicología Transpersonal. Su Significado y su Importancia para la Educación», en ROBERTS, TH. (Comp.), Vol. I, 193-197.

30. ENGLER, J. (1994) «Convertirse en alguien y llegar a ser nadie: psicoanálisis y budismo», en WALSH, R. Y VAUGHAN, F. (Eds.) *Trascender el ego. La visión transpersonal*, Barcelona, Kairós, 207.

31. WALSH, R. Y VAUGHAN, F. (1982), 14.

a una visión nueva del hombre, en la que confluyen multitud de disciplinas. Un hombre de cuyas dimensiones o niveles aparecen ya diversas teorías occidentales, pues en la filosofía y psicología orientales podemos encontrar sugestivos y elaborados cuadros. Así, por ejemplo K. Wilber, uno de los más importantes investigadores de esta corriente psicológica, tiene un enfoque de síntesis entre las tradiciones espirituales orientales y occidentales. Una de sus interesantes obras³² tiene este significativo subtítulo: «*Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*». Ch. Tart, compilador de una obra conjunta,³³ la subtítulo: «*Las tradiciones espirituales y la psicología contemporánea*». Ante estos ejemplos ¿cuál es la perspectiva utilizada por estos psicólogos? En realidad, ellos no exponen o asumen simplemente estas tradiciones, sino que emprenden la tarea de exponerlas en el lenguaje de la ciencia. Los temas tratados abarcan el yoga, el zen, el budismo tradicional, el sufismo contemporáneo, el misticismo cristiano,... Además, al estudiar la conciencia, no sólo la conciencia ordinaria, sino un hecho clave: la existencia de estados de conciencia especiales, extraordinarios, constatables en todas las tradiciones culturales, dio pie a que enfocaran esas tradiciones espirituales como métodos, como toda una tecnología que había que depurar de una serie de adherencias culturales y que debían ser estudiadas como vías de acceso a esos estados especiales de conciencia.

Como consecuencia de estos planteamientos, su investigación les lleva a otras culturas y al conocimiento de sus técnicas psicofísicas de acceso a esos espacios interiores de la conciencia (chinas, hindúes, japonesas, tibetanas, y las de multitud de otras culturas). Establecen lazos interdisciplinarios con la historia comparada de las religiones, con la antropología cultural, con las filosofías orientales,... estudian las experiencias controladas con LSD, mescalina, las culturas y tradiciones chamánicas de los pueblos primitivos; las experiencias psicodinámicas, perinatales; las experiencias «fuera del cuerpo», las técnicas y vivencias místicas en relación con nuestro impulso hacia la autotranscendencia y el crecimiento espiritual; las experiencias con trascendencia del ego o en el umbral de la muerte. Se dan también otras direcciones, como las que investigan los fenómenos paranormales, los usos de estados internos subjetivamente experimentados, como los que incluyen los sueños y las

32. WILBER, K. (1985) *La Conciencia sin Fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al Crecimiento Personal*, Barcelona, Kairós.

33. TART, CH. (1979) *Psicologías Transpersonales. Las Tradiciones Espirituales y la Psicología Contemporánea*, 2 Vols., Buenos Aires, Paidós.

alucinaciones, la imaginación y el mundo de la fantasía, el recuerdo y la concentración, los distintos tipos de meditación. Otros estudian los estados mentales asociados a los distintos patrones de ondas que aparecen en el electroencefalograma (EEG)...³⁴ El programa de estudio, como puede verse, es muy amplio.

Es importante señalar, como hace Sánchez-Rivera³⁵ que esta psicología cuestiona la definición misma de persona acudiendo a un campo abandonado durante décadas por la psicología occidental: la conciencia; la conciencia y su fluir, sus estados. La conclusión más importante es que la teoría de la personalidad que tenemos en la actualidad no abarca todos los datos que existen. Dejan fuera los fenómenos psíquicos y los místicos o espirituales, que han sido excluidos de la totalidad de la persona como tal.

Este enfoque psicológico tiene el mérito de recuperar para las ciencias humanas, para la investigación acerca del hombre completo, las experiencias espirituales, que estaban en manos de las religiones. El rechazo que el hombre moderno, hablando de forma general, ha hecho de las religiones, de sus dogmatismos, burocratización y poder, de la pérdida de autenticidad... ha arrastrado, a menudo, a las llamadas experiencias espirituales, desconociendo que estaban ante características propias de la naturaleza humana, de su naturaleza superior. No estamos manejando características de ciertos individuos o algo sobrenatural, sino potenciales del hombre como tal y por lo mismo, de todo hombre. Por otro lado, no se trata de cualidades sueltas, sino de niveles organizados de conciencia. En esto se nota, sobre todo, el peso de las antropologías orientales.

La **mística como experiencia espiritual trascendente**, es decir, entendida como el estado de conciencia en el que el hombre se despoja de su yoidad para entrar en contacto con la totalidad no es patrimonio de algunos seres dotados de poderes extraordinarios, sino la vocación común del hombre, porque es el único estado en el que éste supera todas las barreras que le separan del mundo, de los demás y de lo absoluto. Lo cual no quiere decir que la persona se disuelva en el todo. Éste es el empeño de la psicología transpersonal, demostrar que dichas experiencias representan un aspecto esencial de la naturaleza humana y que por

34. ROBERTS, TH. (1978), Vol. I, 141-144.

35. SÁNCHEZ-RIVERA, J. (1981) «¿Qué es la Psicología Personal Transindividual?», en SÁNCHEZ-RIVERA, J. (Comp.) *Integración Transindividual y Psicología Humanística*, Vol. V, Madrid, Marova, XXII-XXV.

tanto debe tenerse en cuenta en cualquier teoría psicológica que intente presentar un modelo de la persona entera, total.

K. Wilber investiga en esta línea ofreciendo un modelo en donde aparece la conciencia configurando un amplio espectro, en un progresivo desarrollo de estados, desde el nivel en donde el hombre reduce su identidad a sólo partes del ego, rechazando como no suyas otras, hasta la conciencia de unidad, pasando por una serie de estados intermedios. En estos estados son los que, como sostiene Wilber, *creamos una persistente alienación de nosotros mismos, de los otros y del mundo, al fracturar nuestra experiencia presente en diferentes partes separadas por fronteras. Efectuamos una división artificial en compartimientos de lo que percibimos: sujeto frente a objeto, vida frente a muerte, mente y cuerpo, dentro y fuera, razón e instinto; y así recurrimos a un divorcio causante de que unas experiencias interfieran con otras y exista un enfrentamiento entre distintos aspectos de la vida. El resultado de semejante violencia recibe muchos otros nombres, pero no es más que la infelicidad...*³⁶ El modelo que ofrece Wilber relaciona los diferentes niveles del espectro de la conciencia con las técnicas y metodologías generales correspondientes para cada nivel. Estas metodologías pueden considerarse como terapias encaminadas a reintegrar estas dualidades artificiales e ilusorias. Hacemos notar que la psicología transpersonal no es excluyente de ningún nivel de la personalidad, por eso en el modelo de Wilber están integradas terapias que van desde el psicoanálisis al zen, de la *gestalt* a las técnicas meditativas, del existencialismo al tantra. La psicoterapia transpersonal no sólo incluye los campos e intereses tradicionales, sino que agrega el interés por facilitar el crecimiento personal y la toma de conciencia más allá de los niveles de salud tradicionalmente reconocidos.

R. Walsh y F. Vaughan lo expresan así: *Por lo tanto no es necesario que el modelo transpersonal tenga que reemplazar ni poner en tela de juicio la validez de los anteriores, sino más bien que los sitúe en el marco de un contexto expandido de la naturaleza humana.*³⁷ Así pues, el modelo de ayer llega a ser un componente del de hoy; lo que era contexto se convierte en contenido y lo que era la totalidad del conjunto se convierte en un elemento o subconjunto de un modelo más amplio.

36. WILBER, K. (1985), 7.

37. WALSH, R. Y VAUGHAN, F. (1982), 18.

Lo que nos importa ahora desde el punto de vista educativo, es que si el hombre es potencialmente tanto, no podemos dejar estas capacidades sin una atención con vistas a su desarrollo.

F. Clark, investigador en el «Transpersonal Institute» de Palo Alto, California, afirmaba que la psicología transpersonal aplicada a la educación, se interesa primordialmente por el desarrollo de la conciencia humana..., se centra en la experiencia intrapersonal como medio para despertar la autoconsciencia. La atención se dirige hacia el interior del hombre, más que a la personalidad, y aunque el proceso de cambio puede describirse como un aprendizaje, no puede ser transmitido por los métodos tradicionales de enseñanza.³⁸

Se trata de poner en marcha una educación transpersonal para un hombre transpersonal. Pero la cultura occidental no da importancia a la trascendencia. R. Slaughter lo expone así: *El modelo implícito de personalidad que hemos heredado de la época industrial... reconoce algunos de los atributos mentales y físicos de las personas pero aborda poco o nada sus aspectos emocionales y espirituales. Por «espirituales» no me refiero a religiosos... pocas (escuelas) reconocen a la persona interior y sus necesidades superiores... Sin embargo poco puede ser más importante que haber desarrollado una visión del crecimiento y del potencial humanos que incluya nociones de paz, asistencia... Esto es parte de la base humana para resistir la arrogancia de una tecnología avasalladora. Resulta por eso esencial incorporar a todo trabajo sobre la paz una preocupación por el desarrollo humano... Una visión global del currículum que no repare en eso está perdiendo en realidad uno de los rasgos humanamente más significativos de nuestro mundo. Porque los niveles superiores de conciencia suelen ser incluyentes más que excluyentes... se han hecho esenciales para la curación de nuestro planeta, en la creación de la paz.*³⁹ No se trata, pues, de dar una visión intimista de la Educación para la Paz, porque estemos reclamando atención al desarrollo interno, sino que, como afirma Vaughan,⁴⁰ *hoj día... somos profundamente conscientes de que nadie puede escapar a nuestro destino colectivo, y de que la humanidad como un todo debe*

38. CLARK, F. (1978) «Fantasía e Imaginación», en ROBERTS, TH. (Comp.), Vol. I, 243.

39. SLAUGHTER, R. (1993) «Futuros», en HICKS, D. (Comp.), *Educación para la Paz*, Madrid, Morata, 250.

40. VAUGHAN, F. (1994) «La visión transpersonal», en GROF, S., VAUGHAN, F. ET ALII, *La evolución de la conciencia*, Barcelona, Kairós, 28.

reconocer su responsabilidad en el bienestar del planeta. Puesto que todas las amenazas principales para la supervivencia humana son actualmente causadas por los seres humanos, la atención al desarrollo psicológico y espiritual se ha convertido en una necesidad social.

Después de todo lo dicho hasta aquí, debe quedar claro que la EpP tiene que trabajar para desarrollar esta naturaleza superior del ser humano. Olvidarla sería dar cabida a la violencia del constreñimiento y subdesarrollo de lo mejor de las capacidades humanas y esto se ha definido como violencia estructural.

2. DESCRIPCIÓN Y SENTIDO DE LA PRIMERA EXPERIENCIA

La experiencia de fantasía o imaginación dirigida con relajación previa que exponemos a continuación se ha realizado en las prácticas de Introducción a las Ciencias de la Educación (curso 1º) y de Filosofía de la Educación (2º curso), asignaturas del plan de estudios de la Licenciatura de Pedagogía (Universidad de Granada), en el curso 1992-93, y sólo en la asignatura de Introducción en el curso 91-92. El número total de alumnos que participaron en la experiencia fue de 99.

✕ La experiencia realizada con alumnos universitarios tiene como objetivo que ellos tomen contacto con esas otras realidades internas. Es un intento de que se abra más la puerta a esos otros espacios interiores y que en una especie de viaje descubramos algo de nosotros mismos, a través de las experiencias que pueden procurar dichas técnicas (relajación e imaginación dirigida).

✕ Aprender a ser completamente humano, objetivo de este enfoque, es un tipo de aprendizaje intrínseco, que es inmediatamente motivante, frente al aprendizaje extrínseco, de lo exterior, basado en la acumulación de asociaciones o conocimientos.

✕ No se trata de negar estos conocimientos, sino de estar dispuestos a conceder que ellos son más útiles y eficaces cuando se basan en una persona que desarrolla sus destrezas personales y vitales y si la educación no es de la persona total, no es educación y se convierte en proceso alienante. Hay que partir de la persona, porque ella debe ser el centro y el fin de la educación.

✕ No hay duda de la validez educativa del conocimiento propio ya que ayuda al individuo a descubrir por sí mismo y en sí, su propia identidad y verdad, lo que impulsará las fuerzas progresivas y de crecimiento de

la persona, que en su faceta social no debe identificarse con una mera adaptación al medio sociocultural.

✕ Por otro lado, experiencias de este tipo tienen indudables repercusiones positivas en las relaciones interpersonales, pues conociéndonos mejor nos capacitamos para conocer más adecuadamente a los demás y ser potencialmente más empáticos.

Aprender acerca de nosotros mismos, explorar todos nuestros potenciales es algo que deberá hacerse explícitamente desde la más temprana edad, tanto fuera de la escuela, como dentro de ella.

Como estos aprendizajes no deberían tener edad, el hecho de hacerlo en la universidad se justifica por sí mismo, máxime cuando, como afirman los propios alumnos, nunca los habían experimentado. Por último, queremos hacer notar que este tipo de experiencias puede ser practicada por alumnos de casi todas las edades, con la condición de que entiendan bien las instrucciones.

La experiencia tiene dos partes relacionadas entre sí. Aunque la relajación es una actividad que tiene sentido en sí misma, al estar seguida por un ejercicio de imaginación guiada, adquiere un papel importante de preparación para dicho ejercicio, de tal forma que sólo es posible realizar bien la fantasía guiada en estado de relajación.

Instrucciones preparatorias

a) *Postura.* Dado que se hace en el aula y tendrán que estar sentados, se les indica la postura adecuada. La imagen de la estatua egipcia es el mejor ejemplo de cómo deben ponerse: cabeza, cuello y columna vertebral en línea, formando ángulo recto con los muslos y estos a su vez otro ángulo recto con las pantorrillas; los pies completamente apoyados en el suelo; los ojos cerrados suavemente y las manos en el regazo.

b) *Centrar la atención en el presente.* Siguiendo a F. Clark proponemos cuatro consideraciones cuya finalidad es que los alumnos centren su atención en el presente, dejando de lado los pensamientos y emociones asociados tanto al pasado como al futuro:

Se debe prestar atención a la forma de respirar, sólo como simple observación, sin intentar cambiarla. Se debe procurar una actitud de conciencia sin interferencias ni juicio crítico. También es conveniente advertir a los participantes que no traten de interpretar las imágenes hasta el momento adecuado. Se debe insistir en la necesidad de aprender

*a desarrollar una visión interior y a escuchar los mensajes que emerjan de las imágenes sin intentar fabricarlas conscientemente.*⁴¹

Instrucciones para inducir la relajación

Exponemos sólo aquellas afirmaciones importantes y en el orden adecuado que configuran el método seguido:

- Que se armonizen con los ruidos exteriores para que no les molesten durante el ejercicio.
- Que observen la respiración sin modificarla asociando la sensación de paz, descanso, energía a la inspiración y de eliminar tensiones, preocupaciones y cansancio, con la expiración.
- Contar del diez al uno y conforme se va descendiendo en la cuenta, se les indica que entrarán en estados más profundos de relajación. Se hacen también afirmaciones sobre sensaciones de paz, descanso, felicidad y bienestar.
- Que imaginen que su mente es como un foco que va relajando aquellas partes de su cuerpo por donde pasa o centra su atención. Dicho esto, se les guía en un recorrido a través de las diferentes partes del cuerpo, para que lo vayan relajando, partiendo de los pies hasta la cabeza.

Instrucciones respecto a la imaginación dirigida y finalización del ejercicio

Una vez que están bien relajados se pasa a la imaginación dirigida. La instrucción específica que define las imágenes con las que deben trabajar los alumnos es muy sencilla: se les indica que se vayan a su lugar ideal de descanso.

En el curso 91-92 incluimos esta fantasía en prácticas de las dos asignaturas a las que nos referimos al principio. Pero en el curso 92-93 la eliminamos, ya que después de esta fantasía seguía otra en la que estábamos interesados y vimos que algunos alumnos se quedaban en la primera sin pasar a la segunda.

41. CLARK, F. (1978) «Fantasía e imaginación», en ROBERTS, TH. (Comp.), Vol. I, 249.

Insistimos, como se ha dicho en el apartado «Instrucciones Preparatorias», en que no se deben fabricar conscientemente las imágenes, sino ser más bien pasivos y observar cómo surgen en nosotros y qué mensajes nos sugieren.

Esta segunda parte, la primera es la relajación, se realiza en unos cinco minutos. A continuación se les saca de la relajación contando del uno al diez, haciendo las afirmaciones siguientes entre el tres y cuatro y el siete y el ocho: que van a sentirse muy bien, muy agusto, descansados y sin ninguna molestia. Se les pide también que hagan un par de respiraciones profundas cada vez.

Por último antes de comentar la experiencia en gran grupo, les pedimos que sin mediar palabras entre ellos, escriban con carácter anónimo, lo que han experimentado.

La temporalización es la siguiente:

- Instrucciones previas y relajación, veinte o veinticinco minutos.
- Imaginación dirigida «lugar ideal de descanso», cinco minutos.
- Escrito en el que describen la experiencia, veinte minutos.

En total son unos cincuenta minutos.

La comunicación en gran grupo es muy interesante, pues se dan cuenta de la semejanza de las experiencias, preguntan su significado, manifiestan su entusiasmo por vivencias, en general, nuevas para ellos y aumenta su consideración e interés por este tipo de experiencias subjetivas.

3. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Una vez recogidos los escritos de los alumnos y realizada una primera lectura en la que quedaron eliminados siete de un total de noventa y nueve, al manifestar en sus escritos la imposibilidad de relajarse, decidimos centrarnos en los siguientes puntos para el análisis del material:

1. Sensaciones físicas experimentadas.
2. Estados emocionales.
3. Experiencias de encuentro consigo mismo.

4. Elección del lugar ideal de descanso (sólo en las experiencias del curso 91-92).

3.1 Sensaciones físicas experimentadas

Las sensaciones detectadas con mayor frecuencia fueron:

- a. Cosquilleo.
- b. Calor.
- c. Aumento del peso en algunos miembros del cuerpo.
- d. Sensación de no sentir el propio cuerpo.
- e. Separación de alguna de las partes del cuerpo y experiencias «especiales» que por su singularidad resultan de difícil clasificación.
- f. Experiencias de encuentro introspectivo con el propio cuerpo.
- g. Algún tipo de molestias.

CUADRO DE RESULTADOS

Sensaciones Físicas	a	b	c	d	e	f	g
Número de Alumnos	19	20	23	32	26	4	13

Al no proporcionarse ningún tipo de instrucción específica para la elaboración del escrito de la experiencia que los alumnos realizaron al finalizar la misma, hubo veintidos (de los noventa y dos de partida), que aunque sí se relajaron, como se constata por sus escritos, en ningún momento explicitaron sensación física alguna. En consecuencia, fueron setenta los alumnos que expresaron algún tipo de manifestación en este sentido. Si observamos el cuadro podemos constatar un total de ciento treinta y siete sensaciones percibidas. Esta desproporción se explica por la existencia de personas que manifestaron varias sensaciones diferentes en el transcurso de su experiencia:

«... cómo mi cuerpo se quedaba inmóvil y mis pies y mis manos pesaban cada vez más, hasta un punto que jamás me había imaginado, creía que las manos se me iban a caer, a descolgar, al igual que mis pies. Después he sentido calor en las manos sobre todo, un cosquilleo como si dentro de ellas hubiera

pequeños seres moviéndose de un lado para otro...» [sensaciones tipo a, b, y c].

«Yo no sentía ninguna parte de mi cuerpo era como si yo no estuviera aquí» [sensación d].

«Desde el principio he sentido desaparecer las manos» [sensación d].

«Ha habido momentos en los que sentía que no tenía cuello, la cabeza me pesaba, las manos las tenía tan relajadas que a veces se movían solas, que no las controlaba, como si fueran algo aislado de mi cuerpo» [sensación c, d, y e].

«Al ir relajando las partes del cuerpo, los pies y las manos sobre todo, no las sentía, por un momento los dedos no han existido, incluso he intentado moverlos pero no podía» [sensación d].

«Durante la relajación sentía cómo mi cuerpo se iba separando de mí, yo sólo era mente» [sensación e].

«... era como si estuviese volando, no me sentía, la cabeza parece como si se me despejara» [sensación d y e].

«... no me sentía en el cuerpo, yo era como un espíritu que volaba entre las formas... me evaporé como el aire y ascendí. Mi cuerpo me esperaba sentado y regresé a él» [sensación d y e].

«He sentido la sensación de tener un doble que estaba en distinta postura. Como si yo fuera dos superpuestos y que uno de los dos se separaba cambiando la postura» [sensación e].

«He notado aspectos de mi cuerpo que antes no les había prestado atención. Todo mi cuerpo pesaba, no sabía cómo tenía colocadas las manos y los pies; incluso mi cara, sobre todo las mejillas, notaba que cada vez tiraban más hacia abajo. Todo mi cuerpo se dilataba con cada respiración; sentía el palpitar del corazón incluso en los dedos de los pies» [sensación a, c y f].

«Me fui feliz volando con mi cuerpo ligero hacia mi otro cuerpo tan pesado, que me esperaba, y poco a poco me volví a sentir parte de él» [sensación e].

«La visualización interna del cuerpo, ha sido como si dentro no existiera absolutamente nada: yo era una especie de armadura o máscara sin que tuviera nada dentro. La luz dentro de la armadura era muy tenue, un tanto incandescente» [sensación f].

«Sentí un leve dolor de espalda y un 'mareo', como si cayese para un lado» [sensación g].

3.2 Estados emocionales

Entendemos por estos aquellos estados afectivos intensos y relativamente breves que surgen de una situación, pensamiento, o imagen que activa y excita al sujeto.

«Me he sentido muy a gusto; creo que jamás he sentido esta sensación ... incluso creo que al abrir los ojos he visto las cosas más limpias y claras, todo más iluminado».

«Me sentía muy bien, muy tranquila y llena de energía, mi cuerpo desprendía un calor agradable y tranquilizador... me he sentido muy agusto al abrir los ojos, con mucha paz y serenidad».

«Jamás había tenido una sensación tan llena de paz y tranquilidad... yo me he sentido más libre».

«Estoy en paz, en armonía, con equilibrio y serenidad».

«... tenía miedo a dejar esto y llegar a conocer algo superior a mi y que me envolviese y en el que pudiera perderme».

«Estoy plena, sin límite, siento que soy energía creadora».

«Me he sentido en equilibrio con mi vida. Ha sido muy chocante».

«Me siento bien pero da miedo pensarlo, es muy profundo. He sentido el equilibrio de vivir. Me he sentido yo sola, aislada del exterior, como si sólo yo existiera».

«Cada inspiración me hacía sentirme más feliz lleno de vida y una paz y quietud interior que me gustaba sentir».

3.3 Encuentro consigo mismo

«Después de la relajación siento un profundo bienestar, una toma de contacto con mi mundo interior. Es como una gran fuente de energía, de luz, de vida. Me da la paz que busco y que fuera de uno mismo es imposible alcanzar... dejar de sentir mi cuerpo como tal y tomar contacto con la esencia».

«Es como si me hubiera conocido ahora».

«Fuí estando sin darme cuenta en lo más profundo de mi misma».

«Por primera vez me he sentido a mi mismo. Me he visto por dentro funcionando».

«Es tan alucinante ascender hacia tu espíritu, hacia tu parte más profunda, hacia todo eso que eres, y que te parece tan puro, tan auténtico,... y en esa oscuridad penetrante sientes que eres libre».

3.4 Elección del lugar ideal de descanso (sólo para el curso 91-92)

De cuarenta y cuatro escritos para este apartado dos personas no consiguieron relajarse y de las cuarenta y dos restantes, dieciseis de ellas no definen ningún lugar ideal de descanso con lo cual tenemos veintiseis escritos que hablan de algún lugar.

Hemos distinguido entre los que lo sitúan en un entorno natural (distinguiéndose a su vez, si éste era conocido o imaginado) y aquellos otros que lo encuentran en otros contextos.

Sólo dos personas situaron este lugar ideal en un ambiente natural conocido previamente:

«Al trasladarme más tarde al lugar de descanso (un valle cubierto de hierba donde un árbol me da sombra en la cabeza y tronco y tan solo en los pies descalzos me calienta el sol), creo quedarme dormido como tantas veces me ha ocurrido al estar en el lugar mencionado».

Veinte alumnos eligen un lugar natural desconocido, siendo esta opción la más frecuente. Tres de ellos introducen en los contextos naturales elementos no característicos de estos.

«He pensado en la ribera de un río o arroyo, con mucha vegetación y sobre todo el frescor de la hierba y del ambiente».

«Es un valle con montañas altas, con rocas y verde. Un día de sol, cielo azul y nubes. El suelo es una alfombra de hierba verde y flores silvestres pequeñas, pero de una perfección exquisita. Hay un árbol, yo estoy tumbada debajo de él y no hago nada, simplemente contemplo y me dejo llevar del silencio del lugar lleno de cantos de pájaros y del viento en su contacto con las montañas, el árbol, la hierba...»

Cuatro alumnos sitúan el lugar ideal de descanso en otros contextos.

«... Era un cuarto cerrado, oscuro, pero donde es posible ver los muebles de nogal,... en una zona se interrumpe la oscuridad,... es posible ver una zona iluminada donde crece la hierba primaveral en todo su esplendor y que sirve de adorno a una cruz de piedra con una corona de flores: es un trozo de cementerio».

4. DESCRIPCIÓN Y SENTIDO DE LA SEGUNDA EXPERIENCIA

La técnica de imaginación dirigida, de fácil realización, está entre los descubrimientos más importantes de C. Jung y como afirma M. L. Von Franz,⁴² es una cierta forma de meditar imaginativamente por la cual podemos entrar deliberadamente en contacto con nuestra naturaleza profunda. Las imágenes del texto que constituyen la imaginación

42. FRANZ, M.L. VON (1979) «El Proceso de Individuación», en JUNG, C. ET ALII, *El Hombre y sus Símbolos*, Madrid, Aguilar, 207.

dirigida que aquí exponemos son de tipo transpersonal, (esta es la novedad respecto a la imaginación dirigida de la experiencia anterior, cuyas imágenes estaban en el contexto de la psicología humanística) pues buscan expandir la conciencia y la identidad más allá de la propia personalidad; en nuestro caso, a la búsqueda del *self* profundo, es decir, de la naturaleza transpersonal de nuestro ser interno.

La educación debería tomar progresivamente conciencia de este aspecto de nuestra naturaleza, estimulando y fomentando el crecimiento transpersonal. Una de las técnicas fundamentales de la educación transpersonal es la meditación, aunque más bien habría que hablar de técnicas de meditación⁴³ ya que la meditación, en general, es el camino real para la experiencia transpersonal. En definitiva, de lo que se trata es de poner en marcha una educación total que no olvide ninguno de nuestros potenciales.

La incorporación de técnicas meditativas en el proceso educativo propiciará un giro hacia el interior de la persona, hacia el descubrimiento progresivo de la identidad transpersonal que en opinión de A. Maslow, supondría desvelar *la compartida humanidad*⁴⁴ en la búsqueda de una cultura de los mundos internos.

La experiencia tiene dos partes, la primera es una relajación, necesaria para tener a continuación una experiencia de imaginación dirigida.⁴⁵

Una vez conseguido un buen estado de relajación, se leyó a los alumnos el siguiente texto, haciendo pausas breves en los puntos. El tiempo total fue de unos tres o cuatro minutos.

«Tú estas subiendo por un sendero de la montaña y ves una cueva. Entrás en ella y ves brillar una hoguera al fondo. Al aproximarte al fuego, ves a una persona muy vieja sentada junto a él. Esta persona es muy sabia y te contesta todas las preguntas que le haces, y luego te entrega un objeto misterioso para que te lo lleses contigo».⁴⁶

43. Citaremos algunos de los muchos títulos al respecto: GOLEMAN, D. (1986) *Los Caminos de la Meditación*, Barcelona, Kairós; (1987) *La Meditación y los Estados Superiores de Conciencia*, Málaga, Sirio; NARANJO, C. (1989) *La Unica Búsqueda. Hacia una Metodología Comparada de los Caminos de la Conciencia*, Málaga, Sirio.

44. MASLOW, A. (1978), 197-198.

45. En la descripción de la experiencia anterior se dan las instrucciones adecuadas tanto para la relajación como para la imaginación dirigida, remitiéndonos allí; nos limitamos en éste apartado a completar dicha información.

46. CLARK, F. (1978), 251.

Significación del texto. De forma global y sintética⁴⁷ podemos decir que las imágenes pretenden incitar o sugerir un viaje de descubrimiento de la más radical intimidad propia; es como un viaje al centro de uno mismo, un centro poderoso y sorprendente desde donde lo real cobra una especial significación. Este viaje es dificultoso, hay que subir (ascensión por un sendero a la montaña) para llegar a ese centro, lo que supone una superación: el paso de lo efímero e ilusorio y estereotipado de nuestras acciones, de lo rutinario y alienante de nuestra vida, de nuestra existencia gastada y enferma, al meollo de una realidad siempre nueva, al encuentro de la vida auténtica, cabe sí, al hallazgo de la verdadera casa, a la fuente donde la realidad se carga de sentido.

Este viaje de descubrimiento se convierte, en realidad, en un proceso en donde el viajero se va transformando y es en la cueva donde se produce este cambio profundo, iniciático. Penetrar en la cueva es en palabras de M. Eliade como un *regressus ad uterum* para preparar un nuevo nacimiento, signo de dicha transformación en que se convierte el viaje. Es asumir un nuevo modo de existencia, de experimentar una recreación, que no es física, sino espiritual: en la forma de vivir y de sentir la vida y lo real. Es como un proceso de muerte y resurrección. Regresando al útero el hombre puede volver a comenzar una nueva existencia; pero antes debe morir, es decir, deshacer lo hecho, reducirlo al caos. Este «caos psíquico» es el indicio de que el hombre profano está «disolviéndose» y que una nueva personalidad está a punto de nacer, para vivir un estado de existencia superior. Esto es como una nueva creación.

La «hoguera» que está al fondo de la cueva es el agente de transmutación, es el fuego espiritual, y la «persona muy sabia y vieja» es el señor del fuego, es la simbolización de un arquetipo que identificó y describió Jung. Es el *self* o sí mismo; centro interior de la totalidad de la psique y que se personifica en los sueños como una figura humana superior. Simboliza nuestra naturaleza transpersonal.

Para las mujeres el «sí mismo» puede aparecer como una diosa sabia y poderosa, como la diosa madre griega Deméter. El «hada madrina» de

47. Con mucha más extensión puede verse la significación de cada símbolo en una publicación que expone la aplicación de la segunda experiencia a niños/as de 6º de EGB: FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (1982a, 1982b, 1987) «Una Experiencia de Imaginación Dirigida en 2ª Etapa de EGB. Análisis Estructural y Significación de los Símbolos (1ª, 2ª y 3ª parte)», *Publicaciones*, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Melilla, nº 2, 3 y 12, Universidad de Granada, Secretariado de Publicaciones.

muchos cuentos es también una personificación simbólica del «sí mismo» femenino. En los sueños masculinos la personificación del «sí mismo» toma con frecuencia la forma del «anciano sabio». ⁴⁸ Puede aparecer también como un joven maravilloso, significando con ello la renovación de la vida, una nueva orientación creadora y espiritual. En el caso de una mujer esa personificación juvenil del «sí mismo» sería la de una muchacha de dotes superiores. En realidad estas representaciones paradójicas intentan expresar algo que no está comprendido en el tiempo, algo que es simultáneamente joven y viejo. Jung considera al «sí mismo» el *átomo nuclear* de nuestro sistema psíquico, el centro organizador. El «sí mismo» puede definirse como un factor de guía interior que es distinto de la personalidad consciente. A este centro Jung lo describió como el núcleo y la totalidad de la psique. M.L. von Franz propone un modelo que ejemplifica estas relaciones. La psique puede considerarse como una esfera con una zona brillante en su superficie que representa a la conciencia. El ego es el centro de la zona. El «sí mismo» es el núcleo y la totalidad de la esfera. ⁴⁹

El «sí mismo», pues, no es el ego de la conciencia ordinaria sino que es algo mucho más profundo; es el centro organizador y radical de la totalidad de la psique que se experimenta subjetivamente como una fuerza creativa suprapersonal, que es guía interior, que dirige activa y creativamente el proceso de transmutación interior, de muerte y renacimiento en que consiste el viaje que comentamos. El hombre se calma y encuentra la verdadera paz interna, cuando el ego, en este viaje, se sumerge en el sí mismo. Por tanto, este centro interior, que dirige creativamente el proceso de transmutación interna es la fuente misma de la sabiduría; esto queda simbolizado en el texto que analizamos con el anciano sabio que responde a todas las preguntas que le hagamos, y que en el contexto del proceso de iniciación, es el maestro interno, el iniciador único que dirige el proceso de muerte-resurrección.

Los objetos que este sabio personaje entrega en la experiencia tienen una significación intrínseca y, es de suponer que, a la vez, mantienen una estrecha relación con la persona que los recibe.

48. FRANZ, M.L. VON (1979), 197-198.

49. *Ibid.*, 161-162.

5. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

En el análisis de los escritos nos vamos a centrar en el estudio de los objetos recibidos, sin hacer referencia a otros aspectos tales como: sensaciones físicas experimentadas, estados emocionales,... por haber sido estos objeto de estudio en la experiencia anterior.

Objetos recibidos. De los noventa y dos alumnos que realizaron la experiencia, diecinueve de ellos no se manifiestan respecto al encuentro en la cueva; diez tienen la experiencia pero sin recibir ningún tipo de objeto; seis tienen la experiencia pero no llegan a describir el objeto que se les entrega y cincuenta y siete tienen la experiencia y describen algún tipo de objeto.

— Centrándonos en el grupo de alumnos que tuvieron experiencia pero sin aludir a objeto alguno, seleccionamos algunos textos:

«La cueva era familiar, el fuego alumbraba, chisporroteaba, crujía, calentaba e iluminaba. La persona no tenía rostro pero era agradable, era cálida y tranquila; su presencia suave, de siempre, me transmitía su paz, sonreía dulcemente, pero sin rasgos físicos. Dulcemente me despojaba de mis miedos y angustias. Me hacía sentir que eran pequeños, nimiedades, que había algo más inmenso, que aquellas no importaban. Me dió paz, tranquilidad y seguridad. No hablaba, pero la comunicación fue completa. No me respondía a preguntas concretas, me respondió a 'mi'. Me tranquilizó, me llenó de aquél fuego dulce y cálido que envolvía todo. Fue una sensación hermosa, dulce y completa».

«Me he imaginado encontrando la fuente de la verdad, de la cual obtengo el poder sobre mí mismo, la capacidad de crear mi propio destino yo solo».

«No muy lejos veo una luz de fogata y un anciano de pelo muy largo y descuidado, con barba también larga e igualmente blanca, que contrasta con su piel oscura y arrugada; me mira y me dice: te estaba esperando, siéntate y pregunta».

«No demasiado lejos de mí me encuentro con ese sabio que más que asustarme era como si yo esperase que fuese así, como si lo hubiera visto antes. El aparece completamente iluminado por el fuego,... con una expresión agradable, calmada, casi sonriente. Como si él ya me conociera y a mí en ese momento realmente no me apetece preguntarle nada. Tantas preguntas como me hubiera gustado hacerle ahora que he abierto los ojos y en ese momento me he limitado a mirarle a los ojos, como él a mí. Yo permanecí de pie y él sentado, con su rostro siempre iluminado. Tal vez haya sido su expresión lo que más me ha dejado un profundo recuerdo...»

— Respecto al grupo de alumnos que no llegan a describir el objeto que se les entrega hemos elegido estos textos:

«Al salir de aquella cueva me sentía muy importante, pues me consideraba poseedora de un objeto valioso que para mí iba a significar mucho en mi vida..., parecía como si viviera en otro mundo y un mundo que me gustaba mucho».

«Vi a la persona a la cual identifiqué... con una mujer mayor, poco habladora, con una voz dulce y sabia, sólo tenía asombro, sólo podía mirarla y escucharla pues yo era algo insignificante... esa persona ha confiado algo, según parece de vital importancia, en mis insignificantes manos, yo sólo me he podido limitar a encontrar un significado oculto en ese objeto oscuro y brillante...»

— Los restantes cincuenta y siete alumnos que describieron algún tipo de objeto se han agrupado en las siguientes categorías:

- a. Piedras / piedras preciosas.
- b. Cofre / objetos de oro o tesoro.
- c. Llaves.
- d. Objetos circulares: el símbolo del círculo o la esfera.
- e. Otros.

5.1 Piedras / piedras preciosas

Este tipo de objetos ha sido seleccionado por trece alumnos.

«Era un hombre mayor con pelo canoso... yo le he dicho quien era pero él me conocía, lo sabía todo, pero no me ha dicho nada, era como si guardara su sabiduría para sí, y me dejara en el silencio la incognita de buscarla yo por mí misma; él me ha dado una piedra negra, muy brillante, con puntitos luminosos, era como un cosmos de estrellas,... la piedra cambiaba de colores, la he visto azul y blanca,...»

«La persona mayor era... un abuelito de pelo blanco y barba blanca, sonriente, apenas pregunté me entregó una piedra que yo veía, porque era opaca, tenía un corazón en el interior. Era la respuesta a mis preguntas».

«Me acerqué y al ver un viejo con largas barbas blancas, empecé a asediarme con preguntas de todo tipo,... me dió un medallón. Era una especie de piedra preciosa verde, con vetas, con un ribete de oro, tenía forma de triángulo,... por un momento pensé que aquello tendría poderes mágicos».

«... y al anciano cerca del fuego, cruzado de piernas, sentado en el suelo, tenía una gran barba larga blanca y un poco calvete,... después me dió una especie de gran brillante o alguna especie de piedra preciosa que poseía un color azul, pero muy intenso y luminoso; al darme la piedra salí de la cueva con bastante seguridad en mí misma. Era como si yo hubiera estado buscando eso como algo necesario, pero sin saberlo, y al final cuando lo encuentro, encuentro la tranquilidad y serenidad que poseía el anciano».

Significación simbólica de las piedras. *Las piedras son imágenes frecuentes del sí mismo (porque son completas —es decir, inalterables— y duraderas).*⁵⁰

Es curioso que muchas personas recojan piedras de color o forma poco corriente y las guardan sin saber por qué lo hacen. Es como si las piedras tuvieran un misterio vivo que las fascinara. *El sí mismo se simboliza con especial frecuencia en forma de piedra, sea preciosa o no*

50. FRANZ, M.L. VON (1979), 206.

... *En muchos sueños el centro nuclear, el sí mismo, también aparece como un cristal.*⁵¹

5.2 Los símbolos del cofre y del oro o del tesoro

Han sido elegidos por nueve alumnos. Exponemos algunos ejemplos:

«Al acercarme poco a poco al anciano, que estaba sentado a mi izquierda, ante el fuego, me preguntó quien era, y yo le respondí, y empecé hacerle preguntas; me dijo que era sabio y me ofreció una cajita de madera oscura, de forma ovalada y yo la guardé entre mis manos con tanto cuidado como si hubiera sido de cristal, ya que era mágica».

«... la caverna era un gran hueco negro, flotaba en él, la persona que me entregaba el cofre no se materializó, era como una extraña fuente de energía y el cofre contenía otro gran agujero negro en el que yo caía y tenía la sensación de flotar, miembros de mi cuerpo me parecían de grandes dimensiones, estaban desproporcionados con el resto del cuerpo, pero estaba bien; no había nadie más que yo, pero no estaba sola, no tenía sensación de soledad».

«... este hombre aparenta más de novecientos años ... le voy a preguntar algo. Qué extraño ¡no habla!, no dice nada... está sacando algo del bolsillo de su vestido blanco. Es una especie de cofre y en la parte superior dice: (ábreme sólo cuando estés fuera de aquí). Que misterioso es todo, pero así lo haré».

Significación simbólica de estos elementos. Estos símbolos (cofre, oro, tesoro) aparecen con frecuencia unidos entre sí en el contexto de los arquetipos del continente y del contenido, lo que nos hace sentir toda una simbólica de la intimidad. La experiencia ocurre dentro de una gruta y ésta, como afirma G. Durand *está considerada en el folklore como matriz universal y está emparentada con los grandes símbolos de la*

51. *Ibid.*, 208-209.

*maduración y la intimidad, tales como el huevo, la crisálida y la tumba.*⁵²

En esta matriz, sustituto cavernoso del vientre materno, donde algo se forma y madura en la intimidad, aparecen otros símbolos de la intimidad: cofre—oro—tesoro. Resaltamos, pues, la coherencia estructural de los símbolos que se experimentan. El cofre —y toda una constelación isomorfa como la cáscara de nuez, la concha, la copa y una larga lista de pequeños recipientes— o el tesoro es el núcleo de esa intimidad profunda. Al decir de G. Bachelard estos símbolos son una invitación a la vida, cabe sí: *La imaginación no solamente nos invita a volver a nuestra concha sino a deslizarnos en cualquier concha para vivir en ella el verdadero retiro, la vida arrebujaada, la vida replegada sobre sí misma, todos los valores del reposo.*⁵³

Ahora bien, el oro del que hablamos no es el vulgar metal sino el símbolo de esa incitación a la búsqueda y realización, de esa madurez última; del nuevo ser que nace y que aparece con una nueva sustancia (simbolizada por el oro), con su nuevo cuerpo; un nuevo ser transmutado por el proceso de muerte y resurrección.

5.3 Llaves

Este objeto ha sido mencionado por tres alumnos.

«El anciano en la cueva estaba vestido con una túnica, tenía cabellos y barbas largas; ojos y boca pequeños, pero los ojos con una gran sensibilidad. El objeto que me entregaba era una llave grande».

«... el viejo que aparece está oculto tras el fuego y al abrigo de las rocas, espiando y pretendiendo darme la llave de todo; mentira, iluso él que cree saberlo todo; pero yo con o sin objeto voy a descubrir lo que quiero, lejos de él».

«Este anciano ante las dudas que yo le presenté me dió una cajita que en el interior guardaba una llave, era la llave de mi corazón. Me dijo que cada vez que me sintiera mal, abriera mi

52. DURAND, G. (1982) *Las estructuras antropológicas de lo imaginario*, Madrid, Taurus, 230.

53. BACHELARD, G. (1957) *La poétique de l'espace*, París, PUF, 105.

corazón y lo escuchara (solo). Él me daría todas las respuestas que yo necesitaba y me ayudaría con las pequeñeces que yo pudiera pensar que eran grandes abismos insalvables y difíciles de escapar».

Significación simbólica. Según Jung las llaves simbolizan el supremo conocimiento profundo. Es la clave que abre la puerta que permite ver, pasar al otro lado del velo que cubre la realidad, desvelándola.

5.4 Objetos circulares o esféricos

Son trece los alumnos que reciben este tipo de objetos.

«... y el viejo con cara muy arrugada por el tiempo se le veía una gran paz en la cara y respiraba tranquilidad; me senté a su lado y enseguida me inspiró confianza para hablar y preguntarle todas las dudas que tenía,... él contestaba a todo con gran claridad y sencillez,... al terminar me dió una bola pequeña que irradiaba mucha luz para que me guiara por el camino, pues ya había caído la noche. Esa luz me animó en los momentos de penumbra y paz. Me despedí de él como si fuera a verlo pronto,...»

«... de la persona que estaba dentro de la cueva solo vi su silueta, pero me sentía como si hubiera frecuentado ese lugar muy a menudo. El objeto que me entregó fue una especie de perla de color blanco».

«Al final de la cueva hay un anciano, cuyo aspecto es el de un hombre cuyo saber está encerrado en un cuerpo demasiado joven, el hombre no habla, pero no hace falta, nos comunicamos sin necesidad de hablar, como si nuestras mentes se unieran en una sola. Después veo un objeto flotando, es una bola de cristal en cuyo interior hay extrañas figuras geométricas de diversos colores, finalmente me la entrega; yo salgo, no hay nada que decir ni que agradecer».

«... allí estaba una anciana a la cual le pregunté por qué había tanta tranquilidad y paz en aquel lugar y sin decirme nada desapareció, y en su lugar llegó una mujer mucho más joven la

cual me dió una pulsera con enanitos que se movían e incluso hablaban y me dijo que con ellos me podía sentir segura y feliz, luego me dió un beso y desapareció».

Significación de estos objetos. Son muchas las evidencias que se tienen respecto del círculo (o la esfera) como símbolo del sí mismo. Expresa la totalidad de la psique en todos sus aspectos, incluida la relación entre el hombre y el conjunto de la naturaleza.⁵⁴

5.5 Otros objetos

Veintidós alumnos señalan una serie de objetos diversos, entre los que seleccionamos los siguientes:

«El anciano de la cueva está sentado en el suelo; viste un traje o túnica blanca a juego con su barba canosa y me entrega un objeto consistente en una pirámide de base cuadrada. En la túnica del anciano aparece flanqueando su torso desde los hombros hasta el abdomen, una franja de tela negra».

«... hay un fuego y una persona desnuda, vieja; a pesar de su desnudez no puedo determinar su sexo, esto me confunde. Su cabello es blanco y larguísimo. Está sentada en el suelo y con sus piernas replegadas contra el cuerpo, su barbilla se posa en sus rodillas, y me mira con unos ojos negrísimos que parecen mirar desde muy lejos. Empiezo a preguntar y la certeza y sabiduría de sus respuestas me dan miedo. Esto debe ser la muerte. Después de las preguntas, cuando se sólo que sólo me las puede responder porque estoy muerta me da un objeto, es un cilindro negro de un material frío y duro. Me alejo de la hoguera buscando la salida, no la encuentro. Acaricio sin prisa la superficie helada y lisa del cilindro».

«Me imaginaba una persona pero en la que no podía identificar su sexo, cambiando continuamente de rostro, a veces mujer, a veces hombre; esa persona anciana al calor del fuego, con un bastón enorme de madera, habló conmigo y la escuchaba

54. JEFFE, A. (1979) «El simbolismo en las artes visuales», en JUNG, C. ET ALII, 240.

atónita, impresionada por su sabiduría. Me regaló como una vara de madera que estaba retorcida, que tenía un valor incalculable, por lo que con ella se podía lograr; la mala utilización de ella destruiría no solo al mundo sino también al hombre».

6. IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Son numerosos los paradigmas que de la formación del profesorado se han ido sucediendo en el tiempo⁵⁵ y rica la panorámica que de ésta se ha venido ofreciendo, incorporando aspectos claramente diferenciados: características personales y humanas, competencias, elementos cognitivos de su actividad profesional, etc.

El énfasis otorgado a uno sólo de estos elementos ha provocado en ocasiones, graves escisiones en la persona del profesor, en su formación y, como consecuencia de lo anterior, en la calidad de la enseñanza.⁵⁶ No es, pues, nuestra intención propiciar o mantener este tipo de posturas o situaciones. Por ello, y aunque las experiencias presentadas en este capítulo tienen, en sí mismas, un claro componente humanístico y personalista, la intención de sus autores no es otra que la de reivindicar esta dimensión de la educación como uno de los aspectos claves de la formación del profesorado, aunque en ellos, existe el convencimiento de que esta perspectiva está integrada o debe estarlo, en procesos de formación integrales desde los que se hace necesario asumir otros aspectos que no vienen sino a enriquecer dicha formación desde otros enfoques.

En realidad, el profesional de la educación es, en sí mismo, multidimensional y no existe fragmentación posible en su formación que no afecte a su totalidad múltiple y diversificada. Esta multidimensionalidad

55. Véase, FEIMAN-NEMSER, S. (1990) «Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives», en HOUSTON, R. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, New York, MacMillan; GIMENO SACRISTAN, J. (1983) «El profesor como investigador en el aula. Un paradigma de formación del profesorado», *Educación y Sociedad* 2, 51-73; HARNETT, A. Y NAISH, M. (1988) «¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado», *Revista de Educación* 285, 45-61; ZEICHNER, K. (1983) «Alternative paradigm of teacher education», *Journal of Teacher Education* 34(3), 3-9.

56. FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. Y LÓPEZ LÓPEZ, M^oC. (1991) «Análisis de las escisiones que afectan a la calidad de la enseñanza universitaria», en *Actas I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*, Cádiz, ICE/Universidad de Cadiz, 107-115.

es la que se pone en juego en esos entramados de enorme complejidad que denominamos procesos educativos.

Esta complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje se constata en su doble consideración desde la que se concibe como práctica social y humana.⁵⁷ Por una parte, la enseñanza sólo puede comprenderse en el marco de funcionamiento general de la estructura social de la que forma parte y, en consecuencia, está influenciada por decisiones y acciones de tipo político, económico, administrativo y cultural. En este sentido, escuela y profesores son transmisores y reproductores de la estructura social existente.

Sin embargo, la consideración de la enseñanza como práctica humana comporta un compromiso moral por parte de aquellos que enseñan tendente a clarificar: qué enseñan, cómo lo enseñan y bajo qué condiciones. En este sentido, escuela y profesores están obligados a ser transformadores de las estructuras sociales vigentes y promotores de otras más justas e igualitarias.

En este escenario, que no por complejo, polémico y controvertido deja de ser apasionante, el profesor debe desplegar sus capacidades, a fin de favorecer la formación integral del alumno y el máximo desarrollo de «todas» sus potencialidades.

Hacer realidad estos propósitos, que dejen de ser una mera declaración de intenciones por carecer de estructura operativa que haga factible su articulación, supone un permanente reto para los profesionales de la educación.

Plantearse esta faceta de la labor docente con seriedad y profesionalidad no es tarea fácil, requiere, entre otras consideraciones, de un currículum formativo global que incorpore aspectos capaces de responder a la globalidad de la naturaleza humana, como estrategia para vencer dualidades y dicotomías que no dejan de ser artificiales e ilusorias. Incluir pues, experiencias de corte humanista, como las que aquí se han descrito, en el bagaje cultural de los profesores, a través de programas de formación específicos, se convierte en un requisito inexcusable para facilitar el desarrollo profesional y personal de los profesores y la consiguiente formación integral del alumno.

Un currículum formativo que ayude a conocerse a sí mismo, basado en el autodescubrimiento personal y en la toma de conciencia del sí mismo es un aprendizaje valioso, no sólo porque permite al docente

57. CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, Currículum y Profesorado. Introducción Crítica a la Didáctica*, Madrid, Akal, 16-17.

tomar contacto con sus realidades más internas sino porque le sitúan en disposición de guiar a sus alumnos hacia el descubrimiento de sus propias identidades.

Este aprendizaje intrínseco de uno mismo por parte del docente es un elemento de un enorme potencial educativo por las siguientes razones:

1. Da sentido a su trabajo, en tanto que potencia la posibilidad de cuestionar y plantear las creencias, valores, actitudes, prejuicios, estereotipos, ... que configuran su práctica educativa, respondiendo así, a una de las necesidades y recomendaciones manifestadas por numerosos autores:

*«Los profesores necesitan examinar sus propias ideas acerca de su docencia y por qué enseñan en la forma que lo hacen».*⁵⁸

*«Nos referimos a la necesidad insoslayable que tiene el profesorado de autoanalizar sus valores educativos».*⁵⁹

2. Favorece que los docentes intensifiquen su tendencia natural hacia la autorealización configurándoles como profesionales capaces de orientar y conducir a otros desde la multidimensionalidad porque han sido preparados para ello.

3. Estos procesos de autoexploración le sitúan en disposición de trascender la propia conformación cultural desde la que se elaboran y construyen los prejuicios, las actitudes, los estereotipos, los valores, ... que nos impiden conocer lo que realmente somos y hacemos, dificultando esa tendencia natural hacia la unidad armónica de la persona.

4. Estas experiencias intrapersonales suelen ser, al menos en potencia, experiencias transformantes dado que permiten al profesor captar el significado profundo de la realidad que nos rodea, facilitando su posible intervención sobre ella.

5. Puede convertirse en un aspecto necesario para clarificar las diferencias entre las teorías expuestas, las teorías en uso y superar así algunos de los dilemas que señalaba Schön.⁶⁰

58. GRANT, C.A. Y SLEETER, CHR.E. (1989) *After the School Bell Rings*, Londres y Filadelfia, The Falmer Press, 253.

59. JORDAN, J.A. (1994) *La Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado*, Paidós, Barcelona, 112.

60. SCHÖN, D.A. (1983) *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books Publishers; (1987) *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San

(continúa...)

6. De este conocimiento de uno mismo nace la autorreflexión que permite establecer relaciones más positivas y auténticas con el resto del mundo, propiciando un verdadero encuentro interpersonal y un enriquecimiento de la vida escolar.

7. Favorece la socialización entre los profesores y consecuentemente la cooperación como paso previo de cualquier proceso de mejora en los centros educativos.

8. El conocimiento de uno mismo ayuda a la construcción de profesionales creativos, comprometidos con el cambio y mejora de los centros escolares. Son impulsores de los procesos de innovación dado que *los maestros sólo podrán beneficiarse de las nuevas ideas si las comprenden desde dentro*.⁶¹

9. Finalmente, estos procesos permiten forjar una filosofía de la educación propia desde la que es posible provocar cambios en los valores, actitudes, creencias y disposiciones de los profesores despertando su sensibilidad con respecto a los valores de paz.

Por todo ello, el conocimiento de uno mismo es un requisito para cualquier proceso de reflexión sobre la práctica y un eslabón clave de cualquier proceso de mejora escolar.

Planteamos, pues, que los programas de formación incorporen estos presupuestos con objeto de propiciar cambios en los valores, sensibilidad y disposición de los profesionales de la educación. Como recoge Marilyn Ferguson: *Hay una correlación entre el crecimiento personal y la productividad del profesor. Preparan mejor, sus clases, aseguran sentirse con más energías y los alumnos los evalúan mejor*.⁶²

Entendemos que cualquier estrategia que incremente la capacitación, ayude al docente a afrontar su práctica de una forma más profesional y esté ligada a la búsqueda del propio perfeccionamiento, debe sin duda incorporarse al ya conocido conjunto de estrategias aplicadas a la formación del profesorado.⁶³ Técnicas como: la relajación, la meditación, yoga, imaginación dirigida, conciencia sensorial, teatro,... no sólo

60. (...continuación)

Francisco, Jossey-Bass Publishers.

61. FERGUSON, M. (1985) *La Conspiración de Acuario. Transformaciones personales y sociales en este fin de siglo*, Barcelona, Kairós, 358-359.

62. *Ibid.*, 362.

63. VICENTE RODRIGUEZ, P.S. (1990) «Estrategias de Formación del Profesorado», en MEDINA, A. Y SEVILLANO, M.L. (Coord.) *Didáctica-Adaptación. El Currículum: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*, Madrid, U.N.E.D.

favorecen el crecimiento personal sino la formación integral que es, no cabe duda, una condición previa para el desarrollo profesional.

La incorporación de estrategias como éstas pueden proporcionar a los profesores experiencias satisfactorias y positivas que les ayuden a adquirir altos niveles de concienciación desde los que analizar su trabajo y satisfacer las metanecesidades a las que nos hemos referido en la primera parte de este capítulo.

Sin embargo, experiencias como las aludidas y como las que aquí presentamos son difíciles de experimentar y de incorporar al bagaje cultural de los profesores desde la metodología tradicional de enseñanza quizá porque ésta se centra en la conducta y en aspectos físicos y cognitivos y no incorpora aspectos emocionales, capacidades de creatividad y responsabilidad y, por qué no, fenómenos transpersonales dado que forma parte del ser humano y son claramente importantes para su desarrollo.

En este sentido, es función de los profesores y de la escuela proporcionar experiencias lo más positivas y plenas posibles⁶⁴ por la gran transcendencia que éstas tendrán en su futuro, dado que, *tenemos que reconocer que cada experiencia positiva tiene un impacto perdurable, pero alguien ha de empezar a proporcionarlas*.⁶⁵

La realización de este tipo de actividades exige sin embargo, que previamente se tenga algún tipo de experiencia en este sentido, lo que hace necesario su inclusión en los programas de formación, si entre nuestros objetivos figura el cambio de valores y actitudes en los profesores y la mejora de los procesos educativos.

64. TONUCCI, F. (1984) «La Diversidad como Valor en una Escuela que Cambia», *Vida Escolar* 228, 32.

65. COMBS, A.W. (1978) «Ideas Nuevas sobre los Potenciales Humanos: Un nuevo reto a los profesores», en ROBERTS, T. (Comp.), Vol. II, 190.