

UNA EDUCACIÓN PARA SALIR DEL PATRIARCADO

Introducción

De vez en cuando me encuentro con personas que piensan que el mundo estaría mejor si tuviéramos más educación, y me parece apropiado comenzar este capítulo diciendo que no pienso igual. Es decir: no pienso que nos ayude tener más de lo que hoy en día llamamos educación, y más bien simpatizo con un movimiento hoy en día fuerte en EEUU de los padres que optan por sacar a sus hijos de los colegios para guiarlos a través de un aprendizaje en casa y, más ampliamente, en el mundo. Simpatizo también con la idea de desescolarización propuesta por Ivan Illich sólo que pienso que, ya que tenemos escuelas, más vale que las utilicemos para algo útil.

Pero mientras más años voy teniendo y más claro veo las cosas, más me parece que tenemos el mundo que tenemos porque no tenemos una educación más sensata o pertinente a nuestras verdaderas necesidades.

Me parece que el modelo educacional hoy día imperante surgió a comienzos de la era industrial y se orienta en gran medida a un currículo implícito de enseñarle a la gente a respetar a sus superiores, a quedarse quieta y a tener paciencia con actos repetitivos; pero lo que necesitamos y cada vez más urgentemente es una educación que se ocupe de estimular el desarrollo de las personas –no sólo físico e intelectual sino que emocional y también espiritual.

Lo que tenemos hoy en día es principalmente una educación a través del cual el sistema social se perpetúa; es decir, un órgano reproductor de la conciencia colectiva, que opera a partir de un supuesto implícito de que tenemos el mejor de los mundos y que conviene perpetuar sus formas de pensar y vivir. Pero una vez que nos damos cuenta de que nuestros innumerables problemas sociales –que hoy en día nos han llevado a lo que parece ser el borde de un abismo– no son independientes unos de otros, sino que dicen relación con un problema de subdesarrollo psicoespiritual, es decir: si tenemos el mundo que tenemos porque somos tan limitados como somos, debemos concluir que tenemos el mundo que tenemos porque no tenemos otra educación que la que hoy impera.

Mi oficio es el de ayudar a la gente a crecer, y mi actividad de cada día me muestra cómo aún la gente más despierta, es decir, aquella que se siente movida a buscar más amplios horizontes que los del ciudadano común, sufre a consecuencia de una detención de su desarrollo emocional a la vez que una enajenación respecto a su ser verdadero o su conciencia profunda. Encandilados por la retórica del progreso no nos damos cuenta cuánto se va empobreciendo nuestra vida afectiva y emocional en el mundo moderno, y que mientras más se enriquece el mundo con los descubrimientos de la ciencia y la tecnología, más se empobrece la mayoría de la gente, no sólo en términos económicos sino en términos de calidad de vida. Así, mientras soñamos con el progreso, el todopoderoso mercado nos atrapa cada vez más, llevándonos a una implícita esclavitud en que tenemos menos tiempo para vivir, para estar con nosotros mismos y con nuestros semejantes, para leer, gozar de la naturaleza o del arte o para conocernos mejor.

Pero si la educación ha servido para la socialización, para la domesticación de la mente, para la adoctrinamiento al servicio de que nos parezcamos lo más posible a nuestros antecesores, es posible concebir que la educación reformule algún día sus objetivos y ponga el desarrollo por encima del status quo.

En el Mahabarata, esa gran epopeya que fue para la India antigua un tesoro de sabiduría comparable a lo que fueron las epopeyas de Homero para el mundo greco-romano, y cuyo argumento, como en aquellas, gira en torno de una gran guerra que los antiguos de ambos continentes consideraron el comienzo de nuestra era decadente (la edad de hierro o kali yuga), se explica de la siguiente manera el origen de los dos bandos—el de los virtuosos Pandavas y el de sus enemigos los Kauravas.

Los Kauravas son los hijos de un rey ciego cuya mujer elige vendarse los ojos para así, amorosamente, no superar a su marido. En su abnegación formula ella el deseo de que sus hijos se parezcan a él, y como resultado de tal “amoroso deseo”, da a luz a una esfera de metal de la cual se originarán a su vez los cien hermanos problemáticos. En cambio el rey del que proceden los virtuosos en esta epopeya, los Pandavas, cuyo nombre alude al color blanco, no es verdaderamente el padre de éstos, pues la historia asemeja a la de José en el Evangelio: sus dos mujeres son visitadas e inseminadas por diversos dioses, de modo que sus hijos—reflejo de las entidades celestiales que ellas han invocado—alcanzarán un carácter heroico o semidivino.

Ésta me parece la disyuntiva que debemos tener presente en materia de educación. Querer más de lo mismo nos parece noble y patriótico, y no vacilamos en considerarlo una expresión de nuestro amor. Pero estamos en una crisis de obsolescencia, en que la persistencia del espíritu patriarcal que nos ha acompañado desde los inicios de la civilización se nos hace potencialmente mortífera. Más que desear la continuación de lo mismo, entonces, nos convendría hacer algo equivalente a esas mujeres que invocaron a los dioses, aspirando a algo diferente y superior a lo hasta ahora conocido.

Podemos entrever que la respuesta a nuestros innumerables males ya no esté al alcance de la política, y que nuestra esperanza deba cifrarse en la conciencia misma de las personas. ¿Pero cómo podemos concebir que pueda ser elevada, profundizada o ampliada la conciencia de las personas en forma masiva sino a través de la educación?

Ya que mi tema es el de una educación para salir del patriarcado, conviene que comience llamando la atención a que actualmente tenemos no sólo una sociedad patriarcal sino que una educación patriarcal.

A la luz de la visión del ser humano como tricerebrado en cuya mente interactúan tres “personas interiores”, y de su condición sana como una en que un régimen de tiranía interior sea reemplazado por un equilibrio entre sus tres componentes, es claro que lo que hoy en día llamamos educación no es sino *enseñanza*, que a su vez se ocupa predominantemente del traspaso de información, y ni siquiera de una formación intelectual profunda.

Una educación completa debería contemplar un aspecto interpersonal o afectivo—al que la UNESCO se refiere como un “aprender a convivir”; y una educación que contemple al ser humano completo debería igualmente tomar en cuenta la función instintiva de la mente, corrigiendo una actitud anti-instintiva intrínseca a la sociedad patriarcal que

hemos conocido desde los albores de la vida civilizada. En otras palabras debe la educación ocuparse no sólo de la capacidad de las personas para establecer vínculos afectivos sanos con sus semejantes, sino que también ocuparse del cultivo de la libertad, e interesarse en la felicidad de los educandos.

Pero eso no es todo: es necesario que la educación vuelva a interesarse en ese aspecto profundo de la mente del que depende el sentido de la vida y la armonía de nuestras partes interiores: eso que tradicionalmente se ha llamado ‘espíritu’, y al que la UNESCO ha querido llamar la atención señalando que no sólo interesa que se aprenda a *hacer*, a *aprender*, y a *convivir*, sino que también a “*ser*”.

En las páginas siguientes me propongo abordar el tema de lo que la educación podría ser—y más valdría que fuese—una vez que asumiese el alto objetivo de servir a hacernos mejores seres humanos y de así servir también a la evolución de la sociedad. Como en mi primer abordaje de este tema en “una educación integrativa para un mundo unificado”¹, intentaré llamar la atención a la riqueza de recursos hasta ahora desperdiciados por la educación ofrecida o favorecida por los gobiernos del mundo, así como a la necesidad de esa “educación de un anfibio” que Aldous Huxley proponía en vista de nuestra mente multifacética. Particularmente, me concentraré en los aspectos más eclipsados:

- el conocimiento vivencial de la propia mente,
- lo relacional y lo social, que dicen relación con nuestro aspecto “materno”,
- el aspecto emancipatorio que conviene a la liberación del “niño interior” en cada uno, y
- el aspecto espiritual de la educación—

todos ellos prácticamente desterrados hoy a pesar del interés de muchos en el cultivo de “los valores”.

Lagunas cognitivas.

Tan bien ha abordado Edgar Morin el tema de los saberes que la educación haría bien en tomar en cuenta, que diré poco aquí aparte de llamar la atención a cuánto más importa la comprensión que la mera información, y cuánto más la sabiduría que el mero conocimiento. Como Morin ya lo ha observado respecto a nuestra enseñanza y tantos han señalado respecto a la cultura occidental o a la modernidad, sería hora de que encamináramos nuestra ansia de verdad al mundo interno, y no sólo al conocimiento del mundo exterior.

Es notable la ceguera de nuestra “educación tradicional” (y de la civilización misma, que la permite) respecto a la sabiduría de quien seguramente fue el más grande de los pedagogos en la historia de Occidente: ese maestro de los filósofos que no sólo conoció la sabiduría de no desconocer la propia ignorancia, sino que el arte supremo del diálogo mayéutico², y que orientó su vida según el mandato “conócete a ti mismo” estampado a la entrada del oráculo de Delfos.

¹ Incluido originalmente en *La agonía del Patriarcado*, y más recientemente en “Cambiar la educación para cambiar el mundo”

² término alusivo al oficio de las comadronas, que pasó desde su tiempo a aplicarse a quien ayuda a través de la palabra al nacimiento psíquico de los demás.

Le hemos constuido un gran monumento a Sócrates en la ciudad cosmopolita de nuestra mente moderna, pero no le hemos hecho hasta ahora el honor de tomarlo en cuenta. Y sólo superficialmente puede parecer rica una educación que se limita a transmitir un conocimiento del mundo externo, de modo que la falta de atención al cultivo del conocimiento del mundo interior no es sino parte de una complicidad de la educación con un sistema político-económico al que conviene una humanidad robotizada y manipulable.

Conocerse a si mismo no es estudiar psicología, y es cosa de vivenciar mas que de pensar. Comienza con un contacto lúcido con nuestras sensaciones y percepciones, progresa hacia el conocimiento de nuestras emociones, incluye la conciencia sutil del proceso de pensar, y puede alcanzar un nivel “transpersonal” que trasciende las esferas del pensar, del sentir y aun el querer: una sed de trascendencia o de verdad que se hace búsqueda hasta que – como Edipo-- resolvemos el “enigma del esfinge”.

El muy repetido lema oracular de “conócete a ti mismo” comprende dos significados. Uno, psicologico, se refiere al conocimiento de nuestras propias vivencias, a la comprensión de nuestra personalidad, de nuestras motivaciones inconcientes, nuestras relaciones con los demás y de nuestras vidas; y también un sentido que pudiéramos llamar espiritual, transpersonal, filosófico o místico, que se encamina a la comprensión de nuestra naturaleza más profunda: ese fondo de la conciencia al que solemos llamar “yo” y que constituye una especie de identidad profunda más allá de nuestra identidad psicologica a la vez que más allá de una definición conceptual.

Ambos aspectos del autoconocimiento merecerian ser destacadas en una empresa educacional, y sin embargo es notable la omisión de ambas en nuestra educacion institucionalizada.

Si en la antigüedad se distinguía entre el ideal de los “misterios menores” (encaminados hacia la condición del “hombre verdadero”) y el de los misterios mayores (cuyo objetivo fue el “hombre completo” o “universal”) ¿No seria ya hora de que también la educación univeral y obligatoria de los estados modernos incluyese en su curriculum tanto un laboratorio encaminado a la toma de conciencia afectiva (es decir, el primer paso en un proceso terapéutico) como una exploración vivencial del area contemplativa?

Pero ya retomaré et tema de una educación espiritual, y antes de cerrar este comentario acerca de la necesidad de una ampliación de horizontes cognitivos sólo quiero llamar la atención hacia cómo tal ampliación de horizontes hará indispensable una “ética de economía” respecto a cuáles vayan a ser los elementos indispensables de la educación científica universal futura. Pues ciertamente no se trata de atosigar a los alumnos de conocimientos vacíos de significado, y sí de no ahogarlos en información como en el “mundo feliz” proféticamente descrito por Aldous Huxley se ahoga a la gente en diversiones y propaganda y fármacos.

Hacia una pedegogia del amor

Si tomamos en serio la recomendación de Unesco del velar porque la gente aprenda (entre otras cosas) a convivir, debemos de tener presente que ello no es algo que vaya a suceder espontáneamente a través de la oportunidad de interacciones grupales o comunitarias, sino que requiere asociarse al propósito de sanar el mundo emocional de las personas--pues es éste el que subyace tanto a las relaciones con los demás así como a la relación de las personas consigo mismas.

Por sanar nuestro mundo emocional quiero decir recuperar nuestra capacidad amorosa natural, y ello conlleva desaprender patrones conductuales destructivos que se han adoptado en la infancia en reacción a las dificultades psicológicas de los familiares y a los reveses de la suerte.

Después de muchos años de dirigir una escuela de la que se suele decir, entre otras cosas, que es una “escuela de amor”, y ahora que comienzo a ocuparme de la educación, se comienza a hablar de mi “pedagogía del amor”. Pero siendo el caso que trabajé con adultos más que con jóvenes, y ya que he dado cuenta de mi trabajo en otros libros me limitaré aquí a decir que mucho más es posible de lo que se imagina, siempre que se sepan combinar ciertos recursos poderosos poco conocidos.

El proceso vivencial del autoconocimiento, ya aludido, es ya una de las componentes de esa transformación afectiva que constituye el meollo de lo terapéutico, y que tiene el carácter de un “descenso a los infiernos” que es al mismo tiempo un proceso de purificación – es decir: uno en que aspectos disfuncionales de la vida emocional van siendo desactivados a través de la comprensión. Pero el autoconocimiento no lo es todo: también es necesaria la catarsis de emociones infantiles reprimidas, que no sólo deben ser recordadas sino que plenamente sentidas—es decir, vividas a través de una profunda inmersión en ellas; y es necesaria, también, el desaprender las conductas automáticas o habituales a través de las cuales nuestras “emociones negativas” se han expresado.

Abundan recursos para la “educación del corazón” en los campos de la psicoterapia y de la espiritualidad, como ya he expuesto en otros libros--pero creo que nuestro ideal no debe ser el de una simple “importación” de tales recursos a las escuelas, sino el de una asimilación más compleja: una integración original de éstas en una nueva síntesis—o, si se quiere, una “transferencia de tecnologías” suficientemente profunda como para que no sean necesarias la terminología ni las fórmulas visibles de psicoterapia o religión.

Baste para dar a entender cómo lo terapéutico no precisa de la forma o lenguaje de la psicoterapia el siguiente ejemplo, que tomo de un libro en que Rebecca Wild de noticia de su escuela Pestalozzi en Guayaquil:

Había, por ejemplo, una niña—pequeña, gorda y muy mimada—que durante tres meses no hizo otra cosa en el jardín infantil que barrer, limpiar pisos y lavar platos. Un día su muy distinguido y elegante padre, con una expresión muy seria en el rostro, me preguntó: ¿podría Ud. explicarme qué ha hecho con mi hija aquí? Debido a mi poca experiencia me sentí insegura, arrinconada por así decirlo, y traté de darle al señor una lección acerca del sistema pedagógico Montessori. Pero meneó la cabeza y me informó que eso no le

interesaba. “Verá”, me explicó, “antes de que mi hija viniese aquí yo no le importaba para nada, y ahora me quiere. Yo sólo quería saber cómo Ud. lo consiguió”.³

Creo que lo fundamental, para que sea posible una acción educativa semejante, no serán las técnicas o siquiera las ideas especializadas, sino que (aparte de una apertura por parte de las autoridades a tales influencias) una comprensión vivida de ciertas cosas; es decir, el que los profesores del futuro hayan adquirido una cultura terapéutica y espiritual a través de una experiencia de primera mano en tales ámbitos. Imagino, sin embargo, que más allá de la creatividad de los futuros maestros y junto a las simples ideas enunciadas no convendría a la “pedagogía del amor” la elaboración de un laboratorio terapéutico específicamente encaminado al fomento de una generación más benévola, piadosa y gozosa que la nuestra.

He usado esas tres palabras en referencia a los tres amores o tres facetas del amor que, según he propuesto, se asocian a nuestra experiencia de nuestro aspecto materno y caritativo, nuestro aspecto paterno o valorativo y nuestro aspecto filial instintivo.

Si quienes enseñan tuviesen claro cómo la expresión del potencial amoroso es clave de la felicidad y garantía contra el vampirismo de la sed insaciable de amor que caracteriza la condición degradada de la conciencia, seguramente transmitirían esta convicción y le harían un gran favor a sus alumnos—al interesarlos en la idea de un Camino del amor— es decir, en la idea de que el amor sea algo que se puede cultivar a través de la práctica.

Pero aún las mejores intenciones respecto al cultivo del amor se encuentran con un importante obstáculo—y es así como la religión del amor que ha inspirado a nuestra civilización no ha bastado para sacarnos de la barbarie. Los principales obstáculos al amor—o a los amores—son lo que a veces se llama “emociones negativas” o “emociones destructivas”—que no son otra cosa que aquello que el cristianismo antiguo designó como “pecados capitales” y la espiritualidad hindú (menos criminalizante) llamó simplemente “obstáculos”: el orgullo, la envidia, la ira, etc. El protoanálisis introducido por O I., al que he aludido, las llama “pasiones”, y me parece que el designación más precisa en nuestro tiempo sería la de “formas de la motivación deficitaria”.

Aunque el tema de la purificación o de la liberación del alma encadenada por sus pecados sea el mismo que el tema de la liberación del ser verdadero respecto a sus necesidades neuróticas, resultan estos dos lenguajes bastante ajenos al lenguaje actual de la educación, en que dominan el constructivismo y el conductismo; y por ello creo que conviene llamar la atención a cómo tanto el tabú a lo terapéutico como el tabú a lo religioso pueden ser obstáculos importantes a una pedagogía del amor verdaderamente eficiente.

³ P. 17&18

Es comprensible la resistencia de los educadores a la psicoterapia en vista de las pretensiones exageradas y prematuras del psicoanálisis décadas atrás, de la misma manera como es comprensible su resistencia a la religión como resabio de su reacción ante las tendencias hegemónicas pasadas de las iglesias. Pero una cosa es lo terapéutico y otra cosa la psicoterapia profesional; y de la misma manera no son lo mismo religión y desarrollo espiritual.

Toda terapia –particularmente desde Freud-- involucra una mirada al pasado y una reinmersión en las vivencias del pasado-- particularmente en el dolor, la agresión y los deseos frustrados. ¿Y por qué no ha de poder hacerlo la educación futura a su manera? Toda terapia, además, llega al amor a través de un “hacer las paces” con el pasado, y ello conlleva comprensión, compasión y perdón. Es eso en esencia lo que proponía el psicoanálisis, pero raramente y a muy gran precio lo conseguía. Pero si queremos hoy darle a la educación algo de la función sanadora que hasta ahora ha venido explorando la psicoterapia, debemos comenzar por reconocer la inseparabilidad entre la curación del amor herido y el insight psicológico, o autoconocimiento.

A manera de breve reflexión sobre el auto-conocimiento en un contexto más universal que el de la psicoterapia me parece oportuno un interludio acerca de Apolo –que según la mitología griega acarrea plagas y exige su purificación.

Apolo es tanto el dios del autoconocimiento como de la armonía—pues puede decirse que es el conocimiento de sí que conduce a la armonía- y características de Apolo son sus saetas precisas y fulminantes, que destruyen a los monstruos. Podemos decodificar este elemento del mito diciendo que su esencia sea cognitiva: la prolongación de una mirada certera. ¿Y acaso la conciencia de la verdad no nos libera de nuestros monstruos interiores más eficientemente que la fuerza?

Pero la conciencia liberadora de la verdad no se logra sólo a través de la auto-observación. Importa mucho un préstamo o don de conciencia que se hace presente en las relaciones humanas –y especialmente en las relaciones con guías terapéuticos o espirituales.

Y también hay mapas: mapas que resumen una visión esclarecedora y facilitan la organización de nuestras observaciones de nosotros mismos en una visión de conjunto de nuestra personalidad y nuestras relaciones interpersonales. “Enseñanzas”.

Una de ellas, por ejemplo, es la Psicología de los Eneatipos—cuerpo de conocimientos que me correspondió desarrollar (a partir de una escuela cristiana asiática en que ha constituido una tradición oral antigua) y que hoy en día promete ser tan útil para los educadores como ha sido útil durante algunos decenios a los psicoterapeutas.

Conviene, también, que el conocimiento que vamos adquiriendo acerca de nuestra vida y relaciones—y particularmente acerca de nuestras dificultades—guíe nuestros pasos, y nos motive a ciertos actos correctivos

Mejor, sin embargo, -en un currículum vivencial más amplio que se contemple tanto la dimensión emocional como la instintiva –y todo ello apoyado por el trabajo psico-corporal a la vez que iluminado por cierta comprensión del proceso de la transformación sanadora y espiritualizante –así como de sus obstáculos y su meta. Pues la relación entre

lo afectivo y lo instintivo es muy estrecha, y por más que se trate de esferas diferentes, su mutua relación podría compararse a la de la madre con el niño de pecho. Pues ¿cómo puede uno que ha recuperado un sano amor por si mismo no interesarse en la felicidad de su niño interior”?

Una educación para el niño interior

Incluso diría que para ser plenamente efectiva la cura del corazón sea indispensable que nos ocupemos al mismo tiempo de la cura de la instintividad, y que tengamos en cuenta así mismo la estrecha relación entre emociones y cuerpo—que implica reconocer el gran apoyo que encuentra la optimización de lo emocional en el conjunto de recursos a los que se alude comunmente como ”trabajo de cuerpo” , “trabajo psico-corporal” o “terapias corporales”—y cuya territorio pudiera describirse como el especto interior o sutil de los deportes. No me parece necesario entrar aquí en detalles sobre las variadas disciplinas relevantes antiguas y modernas—que van desde el yoga y el tai chi hasta la eutonía, el trabajo de Feldenkrais y la escuela Río Abierto. Es generalmente conocido ya el interés de muchos en el “tenis interior” y entrenamientos equivalentes, en que no sólo interesa el resultado en eficiencia competitiva sino un fruto interior psico-físico que implica tanto el desarrollo de una actitud más funcional o sana como una mayor conciencia corporal—fruto que es relevante tanto a la salud enocional como al desarrollo de la conciencia y del espíritu.

Pero más allá de la salud del movimiento interesa la salud de ese principio regulador de la acción para lo cual continúa siendo útil el concepto de instintividad. Y si el propósito fundamental de la educación afectiva es el desenvolvimiento del potencial amoroso de las personas – clave a su vez de las buenas relaciones interpersonales – la cura de la instintividad es un proceso de liberación. Y a través de la historia de la psicoterapia han ido entrelazados estos dos aspectos de la “cura de almas”—la liberación de la espontaneidad y el despertar del amor—procesos paralelos de optimización que operan en dos provincias diferentes de nuestro ser: una maternal y otra instintiva—tanto animal como infantil-- que se orienta según el “principio del placer” y la libre y creativa búsqueda de la felicidad.

Creo que así deba ser necesariamente, pues mal puede el desarrollo del amor al prójimo en una persona ir más allá de una conducta moral voluntarista en tanto no pueda encontrar apoyo y nutrirse desde una condición de cuidado hacia su propio “niño interior” y sus necesidades. Y conversamente: quien sana de “las visciditudes” de su vida instintiva (con su agresión y su insaciabilidad insatisfecha en el amor) encuentra tanto la libertad propia de la salud mental como una íntima satisfacción que rebalsa hacia los otros como calidez y empatía.

Desconfiaría yo de una educación que sólo se propusiese el cultivo de facetas del amor como la solidaridad y la generosidad sin tener en cuenta a la vez su misión emancipatoria, y creo que la potencia espiritual de las religiones ha palidecido cuando, al albor del

mundo patriarcal, Dionisio fué relegado a una posición marginal en el panteón de los dioses Olímpicos. Me parece que tenía razón Nietzsche al pensar que sólo la espiritualidad dionisiaca podría salvar a la civilización cristiana petrificada, y me parece muy promisorio, por ello, la actual convergencia en la psicología transpersonal y más generalmente en nuestra cultura entre las tradiciones yóguicas de oriente y y la cultura terapéutica-- cuna en que renace Dionisio en el mundo contemporáneo.

La llegada de la salud, entonces, no pasa solo por la conciencia de la enfermedad y por su catarsis o exorcismo a través de técnicas expresivas, sino por una recuperación de la salud intrínseca de aquello que pudieramos llamar no solo “niño interior” sino *animal interior*. Recuperación que es también una liberación de impedimentos psico-culturales y *desaprendizaje*, un dejar atrás una especie de parásito mental (con características que varían según su neurosis caracterológica personal). ¡Y cuánto no convendría a nuestros futuros educadores comprender que la salud, como la libertad misma, no es tanto algo que se adquiere, sino algo a lo que se llega dejando atrás una prisión en la cual se ha crecido y no se sabe siquiera que se habita-- hasta que no se emprende la aventura del autoconocimiento y se llega a asomar más allá de sus paredes.

Poco importa que hablemos de prisión, enfermedad, neurosis, pecado, *samsara* o *ego*, lo importante es comprender que el estado habitual de la conciencia es un estado degradado o fragmentado de la psiquis, y una especie de sueño.

La “plaga emocional” de la que Reich hablaba y que se transmite a través de las generaciones no es otra cosa que “pecado original” al que los teólogos antiguos atribuyeron una transmisión genética y que hoy en día podemos comprender como un contagio cultural. Tras los excesos del puritanismo y la represión sexual del mundo judeo-cristiano, poco gusta nuestra cultura secular hablar de pecado o siquiera “neurosis” (como se acostumbraba en tiempos de Freud) pero creo que sería más que conveniente que los educadores llamasen la atención de sus alumnos hacia el mito universal del héroe que triunfa sobre el dragón, y les contagiara incluso el espíritu de una “guerra santa” contra “el monstruo interior” que, como en los cuentos de hadas, mantiene en su prisión a “la princesa” o en sus garras el tesoro de nuestra existencia.

¿y no sería una bella opción – a cada paso de nuestra vida escolar—el que los estudiantes pudiesen integrarse a un curso vivencial que no sólo los ayudase a tomar conciencia de su mundo emocional, sino a trascender esas “emociones negativas” que la tradición cristiana ha llamado “pecados capitales”.

Creo que tenía plena razón Eda LeShan cuando, escribiendo a fines de la década de los sesenta acerca de “la conspiración contra la infancia” ⁴plantea:

“Nunca antes en la historia y en ningún lugar del mundo se ha dedicado tanto tiempo, energía, atención y dinero a la crianza de los niños como aquí en los EEUU.

Colectivamente, como una nación, invertimos billones de dólares cada año en servicios

dedicados a los niños. Individualmente, como padres, a nada le damos más atención como al bienestar de nuestros propios hijos.

Hay más especialistas en niños—maestros, psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, pediatras, enfermeras pediátricas, orientadores, administradores de escuelas, líderes recreacionales y educadores de padres—que dedican sus vidas al bienestar de los niños que en ningún otro país del mundo. Miles de esposos y padres invierten tres o más horas de su jornada en desplazarse entre su hogar y trabajo para así poder proveer a sus hijos con escuelas sub-urbanas y espacios amplios para jugar, en tanto que un número semejante de esposas y madres se ven marginadas del mundo de los adultos mientras conducen a sus hijos de una “experiencia importante” a otra, proveyéndolos con clases de ballet, de música, de arte, reuniones de Scouts, fiestas, funciones de títeres, visitas a museos y zoológicos, a playas, lugares históricos o picnics, lecciones de natación o navegación o tenis, comedias infantiles o el último film de Walt Disney. Nuestros hijos tienen más juguetes, instrumentos musicales, autos, botes, ropas, grabadoras, radios, fonógrafos, discos, libros, bicicletas, esquís surf boards, deslizadores, diapositivas, televisores, máquinas de escribir y de coser, laboratorios de química y juegos que los niños hayan tenido nunca en ninguna parte.

Y sin embargo, a pesar de todo ésto y mucho más--¿quién querría ser un niño en el día de hoy? Yo no. Creo que es un tiempo terrible para la infancia—y si es así a pesar de nuestra concentración sobre ella, es que algo debemos de estar haciendo mal.

Procede la autora a informarnos de cómo asciende la tasa annual de suicidios infantiles, la de problemas psicosomáticos y psiquiátricos, trastornos de la conducta, dificultades en el aprendizaje, y se pregunta por la razón de la discrepancia entre nuestras intenciones y resultados. Y se responde es que nuestra preocupación por los niños no es verdadera atención a su realidad y sus deseos, sino algo así como una indulgencia seductiva de quien necesita hacerse perdonar.

En verdad, somos una cultura pedofóbica, y nuestro supuesto amor a los niños enmascara nuestra incapacidad de ser buenos padres: es un simulacro que esconde nuestra escasa capacidad de amar.

Freud creyó descubrir, en su teoría del Edipo, La universalidad del parricidio en la vida mental secreta de las personas. Me parece que tuvo no menos razón el psicoanalista argentino Pichon Rivière cuando unos veinte años o treinta atrás postuló que, más alejado aún de la conciencia pero no menos universal es el infanticidio. Dicho en términos menos fantásticos, podemos afirmar que los padres dañan a sus hijos mucho más de lo que sospechan en sus existencias sonámbulas, sin saber siquiera cómo—pese a sus amorosas intenciones—los infectan con la patología de la sociedad.

Un aspecto de la parte niño o hijo (a) de nuestra mente es el placer, como lo revela significativamente el que el Id de Freud con el correr de los años se haya transformado en el “niño” de Eric Berne (asi como el superego fue re-bautizado por el mismo como “padre crítico”). Y es evidente que a través de la educación patriarcal o tradicional con su carácter autoritario (y hasta despótico) se implanta en nosotros un desprecio al placer que perpetúa la sociedad una especie de castración psíquica de sus hijos. A la implícita

pero inequívoca criminalización del placer y de la desobediencia se agrega la desatención hacia los deseos de los niños, que conlleva el mensaje que éstos no importan, que termina por internalizarse, y seguramente es una componente importante de nuestra infelicidad—con todo su cortejo de complicaciones derivadas. De allí la importancia de los experimentos educacionales en materia de permisividad (como en el feliz pero muy calumniado experimento de Summerhill) y aquellos de la escuela activa – en la que han convergido diversas inspiraciones. Muy destacada me parece la contribución de Rebeca Wild, ya citada a propósito del resultado terapéutico que puede tener el hacerle sentir a un niño que sus preferencias cuentan, y muy elocuente un libro de Steven Harrison—El niño feliz/el corazón de la educación—en su argumento por la primacía de la felicidad. Ya en la primera página de su introducción, éste se plantea acaso todo lo que aspira la educación es preparar al niño para su rol en una sociedad, y se responde: “Ésta es una buena idea para la sociedad, pero en la eficiencia de producir ciudadanos trabajadores, no estamos perdiendo de vista el significado más profundo y el propósito más elevado de la educación? No hemos olvidado acaso el espíritu del niño, la irrepetible y frágil expresión de una vida apasionada e integrada?” Y anuncia: “éste es un libro acerca de una re-orientación de la educación, una redirección fundamental del propósito de la educación. ¿Puede ésta virar del modelo presente que se propone conformar a los niños en componentes de la producción económica en un experimento activo en la optimización de la creatividad de la persona completa? Tan ocupados hemos estado de educar nuestros niños que hemos olvidado el corazón de la ed, cual es la creación de una vida feliz. Después de todo, una vida feliz no es sólo lo que desearíamos para nuestros hijos, sino también para nosotros mismos. Se puede esperar que una persona feliz, satisfecha en su relación con sus amigos, su familia, su entorno social y en la expresión de su vocación, sea útil y productiva en su vida y ayude a tejer la trama de una sociedad funcional. Qué necesita una sociedad más de la educación que la felicidad de las personas? ¿Y qué más deberíamos querer para nuestros hijos que su felicidad?

El interés en el placer y la alegría de los niños naturalmente lleva a un aprecio hacia su espíritu lúdico, pues de pocas cosas gustan tanto los niños como jugar; pero no sólo me parece importante llamar la atención sobre la importancia del juego en el desarrollo infantil sino señalar la importancia de su violación por la educación patriarcal, en que característicamente se avasalla a los niños haciéndolos instrumentos de las fuerzas del mercado. Poner la educación al servicio del “padre absoluto” que representa la voluntad del Estado es intrínsecamente explotador, y no es otra cosa que explotación la prioridad que se ha llegado a darle en la situación escolar a la aprobación de exámenes y a la competencia por las calificaciones, que premian la vanidad y despojan al aprendizaje de placer en la medida en que arrasan con el natural deseo de aprender. Se invoca en este bombardeo de los exámenes (industria multimillonaria cuestionable por la falta de correlación entre los tests y el rendimiento posterior en el trabajo) el concepto de “calidad”—tomado del mundo industrial—pero más valdría que se reconociese que la calidad que importa no es aquella de aprobar exámenes, sino la de cumplir con los objetivos más importantes de la educación—como la creatividad, la capacidad de entablar relaciones satisfactorias con los demás y la felicidad.

Otro aspecto de una educación que se encaminase no sólo a la trasmisión de conocimientos y al maternizaje del espíritu amoroso, sino que se interesase en el “niño interior” de cada cual sería la espontaneidad – tan inhibida por la educación convencional. Lo terapéutico es en buena parte una recuperación de esa espontaneidad perdida durante la infancia, y está demás decir que en la vida no sólo importa el control sino la capacidad de abandonar el control y dejarse ir – es decir, la capacidad de entrega.

Todo ésto— valoración del placer y la búsqueda de felicidad, espíritu lúdico, espontaneidad y entrega— es parte del “espíritu dionisiaco”, y más. Pues más que placer, más que espontaneidad y más que entrega (a través de la cual podemos sintonizar con la voluntad de la vida misma) entraña éste una confianza en la propia naturaleza; y entraña, también, libertad— esa libertad que figura en la lista de los valores que muchos educadores proclaman como deseables pero que difícilmente podrían ser transmitidos sino por educadores que hayan llegado a encarnarla. Y nos brinda, por último, el espíritu dionisiaco, una capacidad de desaparecer, al sumergirnos en la dimensión misteriosa de la vida. Para el futuro adulto con una vocación mística, tal será la clave de acceso a ese “morir en Dios” del que habla el cristianismo y que corona la sed espiritual de los buscadores.

Entre las muy importante cosas que la educación no solo descuida sino que apenas menciona – tanto en la formulacion de sus finalidades como en su curriculum (junto a la capacidad de presencia o de contacto de las propias vivencias) quiero llamar la atencion sobre algo que ha sido llamado de diversas maneras. “Responsabilidad” la llamaba Fritz Perls, dándole a este término un uso tecnico (comun en el existencialismo) de “capacidad de respuesta”, y entendiéndolo como una no evasión de la verdad de la propias experiencia; dicho de otro modo, un reconocerse como autor de los propios actos y palabras. De ésta deriva la capacidad de encuentro – en que una persona está genuinamente dispuesta a relacionarse verdaderamente con otra.

A proposito de los requisitos de un buen terapeuta, Rogers seguramente se refería a lo mismo cuando introdujo algo eufemísticamente la palabra “congruencia” que llama la atención hacia el acuerdo entre el sentir y la accion. Mas simple, tal vez, sea hablar de “ser uno mismo” o de *autenticidad*. Es éste uno de los usos que se le ha dado a la palabra “verdad” –que más comunmente tiene hoy en dia la conotación de acuerdo entre ciertas afirmaciones y los hechos objetivos).

Ya que no se puede negar que la infelicidad sea obstáculo al rendimiento en el trabajo, hoy se interesen hasta los negocios en las relaciones humanas, y se reconoce la relevancia a las ganancias de sentimientos amorosos como la solidaridad o la fraternidad; pero creo que se desconoce la importancia no menor de la autenticidad en las relaciones interpersonales – sin la cual no hay una base propicia para el amor al projimo.

Es fundamental, me parece, el cultivo de la autenticidad como antidoto a la falsificación que es intrínseca a la mente neurotica y también a la patología cultural que nos envuelve. Sin ella toda exaltación de valores resulta automáticamente un estímulo al cultivo de valores falsos y compulsivos – eco de las relaciones que terminan desarrollando hacia sus padres los niños obedientes y seductores.

Por más que la sinceridad y honestidad hayan sido exaltadas tradicionalmente en nuestra cultura, me parece que ha sido la psicoterapia (junto al arte) lo que ha más ha contribuido a su cultivo, sembrando en el mundo no solo independencia de pensamiento sino la capacidad de intimidad e islas de comunidad. Pero el “ser uno mismo” no va muy bien con el espíritu de nuestro tiempo “neo-Bidermeier”⁵ del “new-speak”⁶ y de lo “políticamente correcto”.

Winnicott mostró décadas atrás que cuando niños debimos a aprender a ser-nosotros-mismos-en-compañía, en el contexto de nuestra temprana relación con nuestra madre; pero observó también que raramente la gente llegue a adquirir tal espontaneidad en su vida de relación. Sería importante, por lo tanto, que al contemple la educación del futuro ese “laboratorio de relaciones humanas” que vengo proponiendo, tomando en cuenta tanto la *observación* de conducta y las relaciones interpersonales como la *optimización* de éstas – se oriente en ello no sólo por valores tales como la generosidad y el aprecio, sino también por valores tales como la sinceridad, la libertad y el coraje de ser uno mismo. Querría, al acercarme al fin de estas disquisiciones acerca del aspecto emancipatorio descuidado de la educación, llamar la atención de mis lectores hacia cuán difícil es despojarse en el curso de la vida adulta de la educación para el auto-rechazo y para la desconfianza de sí que hemos recibido en el hogar y en los colegios, y cuán trágicamente ciego e irrisorio resulta que pretendamos interesarnos en la auto-estima de los niños sin dejar de castrarlos psicológicamente a través de nuestro despotismo institucional—que en un mundo supuestamente democrático sigue desconociéndoles a los niños la libertad de expresión que la constitución garantiza para los adultos—a pesar de que, en vista de las necesidades de un desarrollo sano, son los niños quienes la necesitan más que nadie. Hago votos, por lo tanto, para que los educadores de mañana comprendan cabalmente que la maduración psico-espiritual—sin la cual no puede alcanzarse la felicidad—no sólo entraña auto-aceptación, sino un aprecio hacia la bondad de la naturaleza y de lo natural, y que sin tal aprecio se hacen inalcanzables dos tesoros cada vez más escasos que enjoyaron las grandes civilizaciones antes de su decadencia: el sentido de la belleza y la gratitud hacia la vida.

Dice Steven Harris en su bello libro “EL NIÑO FELIZ, CORAZÓN DE LA EDUCACIÓN:

Para aquello que ven al niño como alguien que ha nacido en una condición defectuosa y en necesidad de reparación y redirección, educar significará cambiarlo en lo que debería ser. Para los padres más cultos, el niño, aunque no defectuoso, necesita ser enriquecido

⁵ “Bidermeier” se llamó a la cultura post romántica y convencional que siguió en tiempos de Metternich a los tiempos tempestuosos de la revolución francesa y de Napoleón.

⁶ “New-speak” llama Orwell en su fantasía del futuro (“1984”) a un lenguaje en que muchas palabras (como libertad o democracia) pasan a significar lo contrario de lo que hasta ahora habían significado.

por valores implantados, y específicamente valores parentales. Somos todos adultos que “deberían ser”, nunca suficientemente ésto o aquello. Y podemos implantarles esta insatisfacción esencial a nuestros niños, induciéndolos así en un culto de la insatisfacción que busca su apaciguamiento en el materialismo. Pero si no concebimos a los niños como imperfectos desde el nacimiento, ¿qué son sino un misterio?

He propuesto que honrar al niño interior (propio o ajeno) y permitir su vuelo, que es cosa dionisiaca de la misma manera que darle alas al corazón es cosa de la Gran Madre (llámesele como se la llame), pero me he extendido mucho más en este aspecto emancipatorio de la educación, sintiendo que la propuesta no sólo es más novedosa sino que resulta más difícil; pues en tanto que el cultivo del amor es coherente con todas las tradiciones religiosas, el espíritu dionisiaco va contra el espíritu de control ascético del mundo patriarcal. Pero estoy convencido que este mismo conflicto es producto de una educación implícitamente hegemónica, y que una educación integral podría bien propiciar el ecumenismo que es el tema central de este libro: uno en que se vean equilibrados el espíritu misericordioso (que la cultura cristiana simboliza en María), el espíritu dionisiaco libertario y el espíritu pacífico y omnicomprensivo de Buda.

En tanto que la educación intelectual implica enseñanza, y la educación emocional no es sólo cosa de aprender sino de desaprender, en el caso de la educación de la espontaneidad (y en general del niño interior—con su capacidad de improvisación creativa, que involucra a su vez un aprender a reconocer las propias preferencias y a expresarse) es mayor aún el elemento de “desaprendizaje”: y es aquí dónde incide el aspecto emancipatorio de la educación—del que se puede esperar que, liberando a las personas de la esclavitud al peso muerto del pasado, de su régimen inconsciente de tiranía interior y de sus reacciones obsoletas, pueda tornarlos en ciudadanos de un mundo verdaderamente democrático. Para que tal educación emancipatoria sea posible, pienso que talvez nada sea tan importante cómo la transformación de la actual visión imbecilizante de los niños que la cultura patriarcal inspira en adultos y aún en maestros, en una actitud de verdadero respeto—cual es una abierta a aprender de ellos. El espíritu de la cultura tradicional ha sido más bien el de enseñarles lo que se supone que necesitan para dejar de ser unas bestiecillas ignorantes sin cultura—con el resultado de que ello ha llevado a la perpetuación entre los seres educados de la convicción de que somos seres naturalmente imperfectos e ignorantes y que debemos adquirir de los expertos algo que presuntamente nos hará sentir plenos. Pero siempre he compartido la intuición tan famosamente expresada por Wordsworth de que llegamos a este mundo desde una condición paradisiaca, y me ha parecido que los recién nacidos ya traen desde su existencia intra-uterina esa conciencia indiferenciada y sin objeto que persigue la meditación y que los adultos hemos perdido y que añoramos -- reconociéndola consciente o inconscientemente como nuestra condición fundamental y nuestro verdadero hogar interior.

Talvez pudiéramos haber aprendido a moovernos entre las cosas de este mundo sin perder esa conciencia de simplemente Ser si las circunstancias de nuestra vida temprana no hubiesen sido dolorosas. Pero—por más que lo hayamos talvez olvidado—hemos

crecido en un mundo de gran polución psíquica, en que aún los que más nos quisieron se tornaron en agentes trasmisores de la mentalidad tóxica de nuestra sociedad enferma.

Me sentí en buena compañía cuando leí, a eso de los 20 años, una carta de Dostoiéwsky en que explicaba su convicción de que a los niños se les debe decir siempre la verdad. Cuando años más tarde tuve un hijo procuré hacerlo así, y lo encontré un difícil desafío—pues nunca llegué a explicarle satisfactoriamente cosas en nuestra vida que dependían en último término de usos sociales y realidades políticas. Diría que mi sentir que a los niños se les debe la verdad ha sido parte de una tendencia a verlos como más inocentes que los adultos, y en último término a sentir que cada niño que nace es algo tan puro como una flor que comienza a abrirse; y creo que sería muy bueno que los adultos pudieran ver a los niños (más que a los mayores) como expresiones de lo divino. Así me parece que sintieron algunos pintores de la antigüedad, que expresaron tal vivencia a través el tema recurrente de la Natividad. Piénsese, por ejemplo, en la de Botticelli, que tan fuertemente evoca la grandeza de lo pequeño a través del contraste entre su representación diminuta del niño Jesús y el tamaño de la multitud que, presidida por el Emperador y el Papa, se presenta ante el pesebre.

Se nos ha enseñado a admirar lo grande, pero no a descubrir la belleza de lo pequeño o la sabiduría que se esconde en lo simple y ordinario. Hemos aprendido a escuchar la voz de la autoridad en la exaltación de los sermones, en el brillo de los discursos o en el entusiasmo vociferante de las arengas; pero si queremos criar seres capaces de escuchar algún día esa “pequeña voz” a través de la cual la divinidad le habló a Elías, más vale que comencemos por escuchar a los niños.

Creo que en medio del derrumbe de la civilización que hemos conocido, les está sirviendo a los niños el mayor interés que muchos adultos sienten por conocerse mejor a si mismos; pero militan siempre contra ellos nuestra limitada capacidad de amar, nuestras muchas necesidades neuróticas y nuestra exagerada confianza en lo que pretende ser “educación” y más tiene de que adoctrinamiento que de apoyo al desarrollo de la mente. Pero aún así, talvez uno de los más notables signos de progreso en nuestro mundo decadente y problemático me parece la conciencia de los nuevos niños—tanto más despierta que en la época de mi propia infancia. Bien puede ser que los niños (junto a los nuevos chamanes y los verdaderos sabios) constituyan nuestro recurso colectivo más valioso, y así lo digo con la esperanza de que el percibirlo lo haga aún más real.

Después de hablado de algunos aspectos cognitivos, afectivos y conatativos de lo que pudiera ser una “educación para el tercer milenio”, sería hora de abordar aquello a lo que seguramente quiere aludir UNESCO con una educación encaminada al “ser”—que según el “modelo piramidal” de la mente propuesto anteriormente, sería la clave al equilibrio entre nuestras 3 personas interiores.

Lo transpersonal y trascendente, o la “mente profunda”.

He hablado hasta ahora de cómo la escolarización haría bien en fomentar el aprendizaje y la maduración de capacidades afectivo-relacionales, de sanar la vida instintiva y de atender a la relevancia del cuerpo como apoyo al desarrollo, y me va tocando el tema más delicado de mi propuesta: el espiritual—relativo al **ser** más que a sus capacidades específicas; a la conciencia misma más allá del pensar, sentir y querer.

Uso la palabra “espiritual” tentativamente en referencia a una profundidad de la mente humana que según las tradiciones sapienciales trasciende tanto al cuerpo y sus emociones como a la mente intelectual, e incluso a nuestro sentido habitual de identidad-- el “ego” o “yo pequeño” de la espiritualidad oriental y de la moderna psicología transpersonal.

Podría haber hablado, alternativamente, de un “nivel transpersonal” de la mente y de una “educación transpersonal”, como algunos prefieren en lugar de acudir al viejo término “espiritual” que consideran demasiado desprestigiado en Occidente, y siempre he rehuído ese término que asocio a un cientificismo estratégico y político por parte del gremio de los psicólogos norteamericanos, que fundaron la primera asociación transpersonal, y más a menudo he hablado de un “educar para ser”. Pero no conviene que nos compliquemos demasiado con el uso de las palabras, cuando está a la vista la pretinencia de algo así como la educación para la virtud (en que han coincidido los griegos con los moralistas romanos y con los cristianos que fundaron las primeras universidades en Europa) y merece ser señalada la absurda e ignorante disyuntiva entre la educación religiosa tradicional o la educación laica. Me parece claro que gran parte del mundo ha rechazado la primera alternativa por los resabios en éstas del espíritu apologético y propagandista de una iglesia medioeval con pretensiones hegemónicas, y no dudo que los mismos apreciarían una alternativa respecto a la educación de esa zona profunda de la conciencia de la que dependen el sentido de la vida, la capacidad de paz y la sutileza de la atención.

Y creo que pese a la ecuación dogmática y automática de “espíritu” con la connotación específica del término en el cristianismo en un tiempo en que para muchos resulta ésta incompatible con su fe en la ciencia, me parece que en nuestros tiempos de síntesis cultural no sea difícil aceptar para las personas cultas que todas las religiones han sido vías hacia algo que aproximadamente se puede llamar “maduración espiritual”, y sus fundadores—es decir los grandes genios religiosos de la historia-- más allá de sus diversos lenguajes y maneras de simbolizar, han sido gigantes del “espíritu”.

Esto no vale sólo para las religiones patriarcales del mundo civilizado, que han sacralizado lo trascendente en vista de su intuición de un espíritu más allá del “mundo visible”, sino también respecto a las religiones tribales, matriarcales y chamanísticas, en que se sacralizó la naturaleza y se percibió lo espiritual como inmanente al cosmos y a los seres humanos. Podríamos ir aún más allá, como hacen los sufíes, que explican que su actividad no necesariamente ha de ser reconocida como “espiritual”, y éste parece ser claramente el caso de muchas artistas o pensadores, cuya estatura espiritual se expresa a través de su arte y sus palabras sin que sea necesariamente reconocida como tal en vista de las nociones limitadas o convencionales de “espíritu” en boga.

¿Y acaso no hay también gente que sin ser siquiera notable por su arte o pensamiento es en verdad notable por su ser—gente que por su virtuosa ausencia de vanidad se nos hace en cierto modo invisible a pesar del desarrollo inusual de su conciencia? Personalmente, estoy convencido de que hay personas cuya grandeza consiste sólo en su humanidad: personas que si bien pudieran ser maestros en humanidad no han elegido tal rol —y que si

bien pueden ser una bendición para quienes los tienen cerca, no son reconocidos como “espirituales”.

No me propondre filosofar acerca de que sea el espíritu, ni menos definirlo, pues no me parece un preliminar indispensable para la formulacion de una educacion orientada hacia la profundidad de la mente humana. Pues si bien es cierto que para el intelecto riguroso no se puede emprender algo sin definirlo de antemano, tambien es cierto que en la gran aventura del espíritu el intelecto riguroso —es decir, el intelectualismo rigido— puede ser un impedimento.

Viene al caso citar una historieta que en la cultura sufi⁷ se atribuye a Nasrudín, del que se relata que una vez, trabajando como botero, se encuentra con la tarea de trasportar a un gramático a la orilla opuesta de un gran río. Varias veces su docto pasajero ha observado los errores en la forma de epresarse del sencillo Nasrudín, y ha llegado a preguntarle acaso no ha estudiado nunca gramática. Al responderle éste que no, ha comentado: ¡Ah! ¡Pero entonces se ha perdido Ud. La mitad de la vida!

A poco remar, es Nasrudín que pregunta a su culto pasajero acaso ha aprendido a nadar, y cuando éste le responde que no, comenta: “¡Qué lástima! Pues estamos haciendo agua, y está Ud a punto de perder la vida entera.”

Así, no necesitamos una definicion precisa de “espíritu” para darnos cuenta, por ejemplo, de la educación espiritual no puede continuar siendo parroquial —es decir, dogmática y provinciana. Y en nuestra era de las comunicaciones de alta tecnologia, hasta las “grandes religiones clásicas” se nos hacen algo provincianas. Es claro que una educación espiritual debiera comprender una cultura religiosa básica, pero deberá ésta ser transnacional, transcultural y trans-sistemica—al estilo de lo que se plantea en las recientes reuniones del Parlamento de las Religiones.

Independientemente de cual sea su meollo, una educacion espiritual del futuro debiera comprender una presentacion del legado de las grandes tradiciones espirituales de la humanidad—así como la vida y pensamiento de sus máximos representantes: no sólo Moisés y Jesucristo sino Buda, Lao-Tse, Confucio, Mahoma, Padmasambava, y los hindúes-- desde tiempos védicos de Vyasa a Ramakrishna y Ramana Maharshi. Pero ésto no sería sino una instruccion preliminar, a una educacion espiritual vivencial a la vez ecuménica e integrativa.

Y ya que aun no la tenemos, es obvio que ésta habrá de ser creativa. Pero puede imaginarse que un motivo de que no tengamos hasta ahora tal “laboratorio espiritual intercultural” haya sido la dificultad en crearlo; pues si bien es concebible redactar un curso introductorio sobre las escuelas espirituales de las diversas culturas a partir de una buena recopilacion de datos, un curso de espiritualidad práctica debiera ser más que un potpurri de ejercicios espirituales variados. Habra de ser, más bien, un mosaico bien organizado, según una comprensión cabal de las tradiciones y de los asuntos subyacentes a sus técnicas y métodos.

No es de extrañar, entonces, que no haya surgido un educador que proponga-- que yo sepa-- tal educacion espiritual transcultural e integrativa. Siendo el caso, sin embargo, que he sido durante gran parte de la vida un buscador sediento que siempre antepuso su búsqueda a sus actividades profesionales, no sólo me encuentro en la posición de intentarlo, sino que ya lo he hecho—aunque no para grupos de jóvenes escolares sino

para adultos-- buscadores, psicoterapeutas y maestros—como explicaré en el próximo capítulo.

Antes de terminar éste, sin embargo, quiero llamar la atención a cómo la implementación del curriculum suplementario que vengo de proponer que viene a constituir la suma de mis propuestas respecto al autoconocimiento, las relaciones humanas y el cultivo de la mente más allá del intelecto sólo podría concebirse junto a una simplificación correspondiente del curriculum de enseñanza tradicional.

Confío que los planteamientos de Edgar Morin acerca de la prioridad de ciertos saberes sobre la mera información, así como los recursos audio-visuales y la tecnología de computación y comunicación, hagan posible la reducción de las horas que actualmente se dedica al curriculum científico, para que así los estudiantes tengan el tiempo necesario para tal curriculum principalmente vivencial, y para que los profesores—liberados de una dedicación abrumadora al rol de repetidores y entrenadores de repetidores--puedan también tener el tiempo necesario para asumir una función propiamente educativa.

También la transformación de la educación patriarcal en una educación integrativa y transpersonal habrá de esperar a que las autoridades pertinentes superen el tabú aún imperante ante lo terapéutico y ante lo espiritual en la educación, naturalmente. Pero aún así, imagino que algo más puede retardarla la consideración del costo que ello implique. Pues, dado que los actuales profesores no tienen ni la formación personal ni la preparación profesional para llevar a cabo una educación transformadora, el proyecto de transformar la educación existente deberá pasar por una suplementación de la formación que reciben los docentes—ya sea en las universidades, ya en las escuelas y a través de programas de formación continua, y la lentitud de las vías de maduración acostumbradas—tanto en el ámbito terapéutico como en el espiritual, hace prever que ello presuponga gastos extraordinarios.

Y he aquí, nuevamente—y aparte de lo tocante a un taller de ejercicios espirituales—pienso que mi aportes al trabajo psico-espiritual pudieran resultar decisivas.

Tales aportes han cristalizado en una manera de trabajar con grupos que ha demostrado a través de los años una eficiencia altamente inusual a más de una brevedad sin precedentes. Éstos se integran en lo que con el nombre de “programas SAT para el desarrollo personal y profesional” se ha venido perfeccionando a través de unos treinta años de aplicación en varios países europeos y latinoamericanos, y será tema del próximo capítulo.