

EDUCACIÓN SENSIBLE

*Marco pedagógico y espíritu
educativo*

Luis Manuel Martínez Domínguez



AlmuzaraUniversidad



EDUCACIÓN SENSIBLE

*Marco pedagógico y espíritu
educativo*

Luis Manuel Martínez Domínguez

AlmuzaraUniversidad

© Luis Manuel Martínez Domínguez, 2022

© Editorial Almuzara, S.L., 2022

Primera edición: XX 2022

ALMUZARAUNIVERSIDAD

almuzarauniversidad@almuzaralibros.com

Directora: María Crespo

Diseño y maquetación: Ostraca Servicios editoriales

© Imagen de la cubierta: XXXX

www.editorialalmuzara.com

pedidos@almuzaralibros.com - info@almuzaralibros.com

Imprime: xxxx

ISBN: 978-84-xxxxx-xx-x

Depósito Legal: CO-xxx-2022

Hecho e impreso en España - *Made and printed in Spain*

Índice

Introducción	7
Estructura del libro	21
Aviso importante	22
Empecemos por reivindicar la ciencia sensible	24
1. Fundamento de la educación sensible.....	27
1.1. Tridimensionalidad de la sensibilidad humana	34
1.2. La sensibilidad abierta.....	37
1.2.1. Estudios de lo tangible de la sensibilidad abierta.....	44
1.2.2. Lo intangible de la sensibilidad abierta	51
1.2.3. La sensibilidad prioritaria: corporal, mental o apertural... 58	
1.3. La antropología del “nosotros-sensible”	63
1.3.1. El “nosotros-sensible” explicado desde la escuela de Viena.....	68
1.3.2. El “nosotros-sensible” explicado por los fenomenólogos... 73	
1.4. El potencial de desarrollo del “yo” en el “nosotros”	74
1.4.1. Aprendizaje de cualidades personales.....	75
1.4.2. La Inteligencia Sensible como factor heredado.....	76
1.4.3. El nosotros y el entorno como factor ambiental	78
1.4.4. El “tercer factor” como autodestinación de la persona	79
1.5. Cosmovisión original desde cualquier paradigma educativo	84
1.5.1. La cosmovisión original es objetiva y subjetiva a la vez.....	89
1.5.2. La fenomenología del origen: clave para aprehender la educación sensible	91
1.5.3. La conciencia como origen de la cosmovisión.....	92

1.6. Teleología de la educación sensible.....	95
1.6.1. Salir de los refugios y habitar el “hogar interior”.....	95
1.6.2. Aceptar la apoteosis auténtica	106
1.6.3. Vivencia del “hogar interior” y de la “apoteosis” original: visión interior positiva.....	116
1.7. Filosofía de la educación sensible.....	119
1.7.1. Lo que sí es la educación sensible.....	120
1.7.2. Lo que no es educación sensible.....	124
2. Principios pedagogía de la educación sensible	127
2.1. La acción educativa sensible	132
2.1.1. Regenerativa de la originalidad personal	132
2.1.2. Acción destructiva de lo desfasado, opresivo o injusto....	136
2.1.3. Acción desarrollante del potencial del ser-con	139
2.2. Principios didácticos de la educación sensible	143
2.2.1. El maestro sensible como primer recurso didáctico	144
2.2.2. Comunidad de aprendizaje sensible	145
2.2.3. Las condiciones para la educación sensible	151
2.2.4. El silencio creador como recurso didáctico.....	153
2.2.5. El trabajo como recurso para salir de la confusión y encontrarse con el origen	153
2.2.6. El juego para vivir la apariencia con originalidad.....	155
2.2.7. El propio aprendiz como recurso didáctico	156
2.2.8. El símbolo como recurso didáctico	158
2.2.9. Estilo sensible de educación	159
2.2.9. La amistad pedagógica	160
2.2.10. Diseño curricular sensible	162
2.3. La orientación educativa sensible	163
2.4. Organización de la educación sensible	167
3. Conclusiones	169
4. Bibliografía	171

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos (Acebedo, 2021) están mostrando la importancia de la sensibilidad en la educación. Este libro ofrece una base pedagógica y antropológica que evite reducir la sensibilidad a meros “impulsos psicobiológicos”. La sensibilidad humana va más allá. Además de captar los estímulos del mundo y empatizar con los demás, la sensibilidad personal permite captar la propia originalidad irrepetible, que es uno mismo, resultando la motivación más radical que mueve a la persona a desarrollarse de una forma original y plena. Esta es la aportación fundamental de la educación sensible; ayudar a gestionar la sensibilidad con la que convivir la existencia desde la **novedad radical que es cada persona como ser original**¹.

La persona queda insatisfecha, incluso dañada, cuando busca metas en la vida por influencia de otros o por sentimientos de la propia mente que desatienden a la sensibilidad personal. La sensibilidad abierta de la

¹ Como libro de antropología pedagógica tiene la peculiaridad de la abundancia de **frases en negritas**. Dada la densidad de conceptos, se ha pensado en destacar ciertas ideas claves. Luego que cada lector destaque lo que le interese. Esta anomalía en un libro filosófico se hace para llegar a todos los educadores, independientemente de su formación filosófica, y es que en muchas facultades de educación se fundamenta sobre todo en la psicología, y apenas en la filosofía. Se oye decir: “*déjate de filosofías y vamos a lo concreto*” o “*deja de especular y miremos qué dicen los datos*”. Sin embargo, la auténtica filosofía es un pensamiento profundo y fresco a la vez, con el que se encuentra el sentido a los aconteceres cotidianos de la vida. Especular en filosofía, no es pensar en términos puramente teóricos sin ánimo de aplicación práctica. La especulación filosófica es ir más allá de la experiencia, los datos empíricos o práctica tradicional, para enfocándose en la esencia de las cosas y sus primeros principios, de tal modo, que resulta más sencillo encontrar el sentido de lo concreto, y en la práctica, resulta más motivante una educación llena de sentido.

persona anhela desplegar su propia originalidad y cuando se hace otra cosa, la persona se decepciona: “no es esto”, “falta algo”.

Y sin aceptar la originalidad de sí, la persona se revela o se resigna, pero ambas actitudes conducen al bucle de “no es esto”, “falta algo”.

La educación sensible es el camino pedagógico de la aceptación del propio ser para desarrollarlo en toda su originalidad.

Por tanto, “educación sensible” no hace referencia a una especie de pedagogía sensible, y menos a algo sensiblero o sentimental. Con educación sensible se reivindica la **Educación** tal cual; en mayúscula y sin adjetivos, entendida como **ayuda al desarrollo de la originalidad exclusiva** de cada persona que se autorrealiza² en coexistencia con su origen, las demás personas y el cosmos.

Efectivamente, **referirse a “educación sensible” es una redundancia**, pero hoy resulta necesario abundar en esta dimensión por la deriva de la educación contemporánea que, con frecuencia, se muestra desconectada de la originalidad de cada persona, insensible al sentido exclusivo de su ser y de su coexistir con las demás en el cosmos.

Para tener éxito en el “sistema educativo del mundo global” y **sacar buenas notas se requiere conformidad**, pero para **tener una vida lograda se exige** el despliegue de la propia **originalidad**. Dar prioridad a lo original no está reñido con triunfar en la escuela, al contrario, desde la originalidad será más exitoso, de verdad, el paso por la escuela y por la vida en general.

Describió Heráclito que el Cosmos es como un río en continuo devenir y añadió Stein (2007, p, 289) que “*todo lo que deviene debe recibir su origen de lo que es inmutable, y ser mantenido por él*”. En la metáfora de Heráclito ese origen se puede simbolizar con la fuente de la que emana el río.

Ser inmutable es ser en acto mientras que el ser mutable está entre el ser actual y el potencial. Sea como fuere, el cosmos es deveniente (cambiante) y no puede darse la existencia a sí mismo. Es metafísicamente necesaria la consideración de un **origen** como ser en acto que confiere el ser cambiante a lo que deviene.

Mucho se ha estudiado y escrito sobre qué o quién es el origen, pero no se ha encontrado una explicación científica que pueda demostrar ni refutar la existencia de un determinado primer origen. Lo que sí se

²“Autorrealización” es un término existencialista popularizado por Maslow y que en este libro es más o menos sinónimo de “apoteosis”, del que no se hace uso en la introducción porque es todavía un término en consolidación e hipótesis de este estudio.

puede mostrar es que, **el origen es necesario que sea en acto perpetuo para que pueda existir todo lo existente** (Sellés, 2006, p.80).

El devenir del cosmos es una continua manifestación de originalidad cósmica que se genera de forma necesaria³ por las leyes de la naturaleza.

En los seres inorgánicos, la originalidad se presenta al instante de forma plena. Por ejemplo, una piedra como ser inorgánico, manifiesta plenamente su originalidad a cada instante porque no se autoconfigura, es decir, no cuenta con una tendencia interior a plenificar su originalidad; es original de forma plena a cada instante.

Los seres orgánicos no mentales ni personales, son también originales, pero para manifestar su originalidad de forma plena se autoconfiguran, en la medida que se lo permita el ambiente. Por ejemplo, un naranjo que germina con potencial fecundo, si se dan las condiciones ambientales, dará naranjas, que ya eran de forma potencial en la semilla.

En los seres vivos se aprecia un grado más complejo de originalidad con respecto a los seres inertes. En los vivientes existe un “origen originado” en el tiempo. Este origen de las especies tiene poder de originar nuevos seres, es decir, se reproduce y así evoluciona esa determinada variedad de vivientes. La generación va más allá de los principios de la física y la química, entrando en juego otros principios como los de la biología.

En los seres vivos que cuentan con mente se añaden nuevos principios, los de la psicología. Los animales no sólo viven; además vivencian, y esto les pone en otro grado de complejidad de la originalidad que se desarrolla de forma instintiva. Esta originalidad más compleja les permite cambiar como individuos por el aprendizaje⁴, pero no requieren de educación para ser originales, su aprendizaje es instintivo (Martínez-Domínguez, 2013, p.13).

En los seres que vivencian de forma no instintiva (los seres humanos) se requiere de la educación para que puedan autoconfigurarse con originalidad. Para ello cuentan con la sensibilidad apertural con la que la persona puede captar su propia originalidad y desplegarla de forma más o menos auténtica y más o menos plena.

Ontológicamente, no se puede dejar de ser original; con la mente uno puede incluso hasta negarlo, pero se acepte o se niegue, la origi-

³ Necesidad. Cualidad propia de aquello que no puede no ser ni ser de otra manera.

⁴ Los seres vivientes no mentales contribuyen con su existir al cambio de la especie, que viene a ser como una especie de aprendizaje, en un sentido amplio, entendiéndolo como un aprendizaje de la especie o aprendizaje genético.

nalidad está ahí. Si la sensibilidad es baja o está neutralizada de algún modo, para que no traiga nada al estado de conciencia, la persona puede vivir con bienestar subjetivo mientras pueda mantener las condiciones ambientales y personales que le hacen estar bien. Aun así, de un modo u otro, tarde o temprano, el dolor toca a la puerta de todas las personas y, además, esas personas en su bienestar insensible, es muy probable que estén dañando a otras personas, sin intención de hacerlo, tal vez, pero como medio necesario para garantizar su bienestar no original y con eso, u otras razones, la mente puede justificar hasta los crímenes más atroces.

Esto, en el caso de que la persona sea insensible, pero si la sensibilidad es alta, la originalidad clama de forma tan envolvente que la mente no puede “mirar hacia otro lado”. Mientras el “yo” no acepte la propia originalidad, no podrá estar bien ni en las condiciones más favorables.

Tal vez, la persona quiera aceptar su originalidad, incluso tiene la impresión mental de que lo está haciendo; acepta y se entrega al origen, pero la consecuencia es daño. ¿Cómo es posible? Es posible porque en realidad no hay una aceptación de la originalidad, es decir, la persona no acepta su originalidad tal y como es, sino que trata de querer una originalidad tal y como la piensa. Y por mucho que se intente negar es una realidad que sólo cabe aceptar o no, y desde esa primera actitud vital, la persona de autoconfigura.

La captación de la originalidad ocurre más allá del límite mental, donde la persona coexiste, pero es en la mente y en los actos del cuerpo dónde se manifiesta. Y puede ocurrir que las manifestaciones que se interpretan como originales, en realidad no proceden del origen, sino de otra fuente que los ha revestido con sensación de originalidad. O quizás una mezcla de todo, como una captación adulterada o con interferencias.

Cuando la captación es plena, se acepta y se realiza, la consecuencia es paz y gozo, aun en las circunstancias más tremendas.

Esto es así porque el origen es amor⁵. A lo largo de la historia y en todas las culturas existe coincidencia en que el origen de lo existente

⁵El origen es amor, y quien permanece en el amor habita desde su originalidad y el origen cultiva y sana a la persona que se manifiesta como amor nuevo que cultiva y sana al nosotros. Y aun es la situación cósmica más dolorosa, la persona en su originalidad, es capaz de vivirla con amor, si permanece en el origen, es decir, no opina que el origen es amor, ni considera que sería bueno que el origen fuese amor, sino que lo vive como una realidad auténtica y superior a cualquier otra experiencia no original, que, habitando en la originalidad, resulta incapaz de robar el gozo e la intimidad. Aunque la mente deje

es amor que se da y origina. Y por todos es compartido, que el mejor modo de convivir entre las personas es con amor. Si no se logra habrá que considerar la capacidad limitada de las personas para amar con originalidad: la libertad que elige bienes no auténticos, las carencias de la naturaleza humana para manifestar a la persona, los engaños a la sabiduría, el desorden de los amores que nos daña de forma personal; más allá del cuerpo y de la mente: un daño intrapersonal e interpersonal.

Aquí radica la importancia de la educación sensible, que no es una solución absoluta, pues siempre existirá la libertad y el mal en el mundo, pero es la aproximación más rápida hacia una civilización que habite el planeta con “amor maduro”, un amor de benevolencia que trae como consecuencia la felicidad en la persona y la favorece en quienes coexistentes con ésta (Spaemann, 1991).

Si el origen es amor, todo lo originado es un amor nuevo que se da como una buena noticia⁶ al mundo. La paz motivada por el origen de la persona sobrepasa todo motivo que la mente pueda construir para quitar la paz.

La raíz del sufrimiento existencial no está en la originalidad de la persona sino en las heridas íntimas que han distorsionado la propia visión de su origen y no le permiten aceptarse a sí misma, tal vez porque no se termina de captar bien. Es como si la sensibilidad estuviera rota.

Con la sensibilidad así, una solución común es la de medicar para que la persona deje de sentir sufrimiento, pero por esa vía, tal vez se deje de sufrir, pero también se deja de captar la motivación original. Así la persona no está creciendo desde su originalidad y aunque no duela por el narcótico está dañándose por dentro, y en el momento en que la sensibilidad abierta se vuelva a activar, el desgarramiento existencial puede presentar dimensiones tsunámicas.

Cuando se manifiestan depresión o ansiedad como trastornos del cuerpo-mente, la medicación es un remedio conveniente. Si esa depre-

de recibir dopamina, serotonina, oxitocina o cualquier opiáceo endógeno que proporcione bienestar subjetivo, la alegría coexistir con el origen en el presente es algo que la ciencia no puede explicar, pero que testimonios de personas de toda cultura y creencia han mostrado a lo largo de la historia a sus conciudadanos, que no solo han visto, sino que lo han recibido. Héroes que con paz y gozo se entregan a su nosotros con liderazgo humilde siempre los ha habido, aunque la ciencia no sepa explicar por qué.

⁶ Las noticias de la persona son manifestaciones de la sindéresis como prudencia, del hábito de los primeros principios como justicia y del hábito de sabiduría como amistad. (Polo, 2016, p. 520.)

sión o ansiedad es consecuencia de una herida en la sensibilidad personal, por un apego inseguro, por ejemplo, la solución fundamental tendrá que ser la educación sensible. Tal vez convenga medicar provisionalmente para neutralizar el sufrimiento, pero sabiendo que esa neutralización del sufrimiento no es la sanación, y el cambiar de hábitos mentales, tampoco será definitivo si alejan a la persona de su originalidad.

Desde esta óptica, parece lógico requerir que los médicos y educadores cuenten con una formación suficiente en educación sensible.

Por ejemplo, si se etiqueta a una persona como “sensible a la depresión o a la ansiedad”, puede ocurrir que su “nosotros-íntimo”, su familia, sus amigos, etc., le protejan, le eviten retos que le puedan “angustiar” y eso, para la persona sobreprotegida puede ser motivo de desasosiego, con medicación y todo. Así los hechos, no habría que verlo como meros síntomas clínicos, sino como mensajes de la originalidad, que tal vez, esté pidiendo otra cosa.

Aquí es cuando la persona, con el paso de los años va entrando en una rueda de tratamientos clínicos, terapéuticos, alternativos y pueden darse mejoras, pero sin educación sensible, no habrá sanación auténtica, no se termina de pasar de vida basada en el déficit a la vida de crecimiento creador y lo que es peor, no habrá liberación del mal que se ha instalado en el daño, que aunque se oculte en los entrenamientos del comportamientos, hace ver el mundo torcido, con resentimiento y llenándose la mente con intuiciones envenenadas e ideas falsas.

Sin la sensibilidad sanada, la persona no sabrá el modo de autoconfigurar la originalidad que anhela.

Cuando la autoconfiguración es auténtica **la consecuencia es gozo**, lo que desde la psicología positiva denominan una felicidad llena de sentido (Peterson, Park y Seligman, 2005).

Cuando la autoconfiguración no atiende a la propia originalidad se produce un daño. Daño que no es sólo en el cuerpo, como las plantas, ni sólo en el cuerpo-mente, como los animales.

Los humanos que no se despliegan de forma original, además de los daños corporales y mentales, pueden padecer heridas aperturales como la angustia, el sufrimiento, la soledad, la frustración o el vacío existencia, que, a su vez, puede manifestarse en el cuerpo y en la mente como exteriorizaciones de ese daño íntimo, que a veces permanece inconsciente. A estos daños de fondo, Polo le viene a llamar **desfondamiento** y es una de las consecuencias más graves de no recibir una educación sensible (Polo, 2016, p.530).

En los seres no orgánicos se dan dos factores en su originalidad: el factor material-inerte y el factor ambiental. En los seres vivos no personales, también se conjugan dos factores: el material-genético y el ambiental.

Sin embargo, en la persona, para que pueda desarrollarse el potencial que se encuentra en la propia originalidad deben conjugarse tres factores: el personal, el ambiental y el “tercer factor”, que es la autonomía de la propia persona para autodeterminarse hacia lo original (Dabrowski, 1967, p.39).

Este libro encuentra su pertinencia por el momento histórico-pedagógico que vivimos, que invita de forma mayoritaria a una educación no sensible: sentimentalista, racionalista y voluntarista.

Desde estas perspectivas, cuando la persona sufre no se piensa en un problema en su educación desde el origen; lo habitual será llevarla al médico, al psicólogo o incluso se busquen soluciones de sanación alternativas.

La medicina, en el caso de que sea un problema de autoeducación desde el origen, podrá aliviar los síntomas, pero no dispone de los recursos para sanar el espíritu. Algunas corrientes psicológicas si que se adentran como la psicología humanista o la profunda, pero sin contar con la originalidad, como mucho ayudar a la persona para que sepa construirse un refugio en el que no sufrir y tratar de disfrutar de la vida. Desde otra perspectiva, las terapias alternativas también pueden aportar refugios en los que vivir felices en la apariencia, pero si la persona es altamente sensible, esos refugios nunca serán suficientes porque su sensibilidad le conecta con su propia originalidad que anhela desplegarse en su ser para vivir con el auténtico gozo, aunque de momento, la persona lo esté viviendo como dolor, por una mala gestión de su sensibilidad y por los hábitos negativos que ha ido desarrollando para subsistir.

Todas las aspiraciones personales a las que puede tener una persona, por muy sublime que sean, pueden ser meros refugios existenciales si no son la respuesta al anhelo original de la propia originalidad: la excelencia, el éxito, la sostenibilidad, una determinada identidad, ciertas virtudes, la paz, la felicidad, la santidad, la plenitud, cierta religiosidad, determinada espiritualidad, empeño por la democracia, afán por imponer la vivencia de determinadas teorías sociológicas, filosóficas, políticas, económicas... Modos de entender la antropología, la libertad, el amor, incluso la autenticidad misma como categoría a la que se aspira, cuando sólo son eso: categorías y dejan de ser originales para persona, se convierten en un refugio que lastra la auténtica plenificación por el amor original.

No es algo que se diga en este libro como una teoría, sino que es una vivencia fenomenológica que cada persona capta en la medida que es refugio u hogar interior. Esto requiere ser honrado con uno mismo y valiente para enfrentarse a las propias miserias personales.

Antes de plantear las hipótesis, hay que comentar que este libro pierde mucho si se lee con la mera razón y experiencia personal. Conviene que el lector se atreva a abandonar su límite mental y “lea de corazón”⁷, tratando de llevar a su conciencia lo que capte con su sensibilidad abierta y así, responder con acierto pleno al reto que le plantea su existencia. Como dijo Pascal: “*el corazón tiene razones que la razón no entiende*”.

Este estudio parte de las siguientes hipótesis:

1º hipótesis: los seres personales, para desplegar la propia originalidad, requieren aprender a gestionar su propia sensibilidad personal y esto se logra con la educación sensible.

Por tanto, es importante diferenciar la originalidad de la realidad no personal de la realidad personal. La originalidad de la realidad no personal la estudia la metafísica y las ciencias de la naturaleza, mientras que la originalidad de la realidad personal requiere de la antropología, pero no una antropología cualquiera, sino aquella que permanezca abierta al origen del ser personal.

Existe una originalidad personal relativa y una originalidad personal absoluta:

- La **originalidad relativa** es la de ser diferentes a los demás en el **nosotros presente**.
- La **originalidad absoluta** es la de ser únicos e irrepetibles en el **nosotros infinito**.

La **originalidad absoluta hace referencia al origen** primero, y uno es original en la medida que manifiesta eso que es según su acto de ser. **La originalidad relativa es propia de cada presente en cada espacio y tiempo**; hace a la persona más o menos original en la medida en que es diferente a las manifestaciones de los demás, en cada momento y en cada lugar.

⁷Con “corazón”, a lo largo del libro, no se está haciendo referencia al órgano biológico que bombea sangre, sino que es un símbolo universal de la interioridad humana con la que se gestiona el amor y las relaciones personales. El corazón no se reduce a las emociones y los sentimientos, sino, además, contiene los afectos que llevan al “amor de corazón”.

Si la persona en su educación no es sensible a su propia originalidad absoluta, nunca podrá desplegarla, y aunque pueda pretender una originalidad relativa con la que saciar sus anhelos de novedad existencial, siempre vivirá con la sensación de “*no es esto*”, “*me falta algo*”, porque la novedad existencial la encontramos en cada presente⁸, si vivimos desde la originalidad absoluta.

Y lo mismo, si uno trata de imitar una originalidad universal que se le presente como modelo absoluto, la consecuencia es semejante “*no es esto*”, “*me falta algo*”. La originalidad como moda, que es precisamente la imitación, el mimetismo puede seducir, pero no satisface.

Tal vez, la persona sepa **refugiarse en originalidades relativas o modelos absolutos** en los que subsistir, pero solo en el “**hogar interior**” **de la originalidad absoluta** se pueden alcanzar los anhelos más profundos del “corazón” humano.

De un modo u otro, la educación no sensible se realiza al margen de la originalidad absoluta de cada persona. **La educación no sensible es una educación encerrada en categorías, mientras que la educación sensible es una educación abierta a la realidad original**; abierta a la novedad radical de la propia persona en su coexistencia con los otros (Polo, 2016).

La persona en su radical novedad vive con objetividad y subjetividad a la vez, integrada en el cosmos de manera libre, sin disolverse en el todo, habitando el origen y dejándose habitar por éste, para construir su hogar en coexistencia con otros y cultivar su propio destino, lo que se puede sintetizar con el término: **autodestinación**.

Cuando la **educación no es sensible se hace grosera** en el doble sentido de la palabra: no respeta e incluso insulta a la persona en su originalidad y no es fina, sino gruesa, quedándose en lo superficial, un barniz competencial y cívico.

Está mostrado por los datos estadísticos que la educación actual está reduciendo el analfabetismo funcional, y el grado de competencias al que han llegado muchas personas nunca se había visto en la historia. Pero dada la generalización de una educación grosera cabe proponer la siguiente hipótesis:

2º hipótesis. Por muy competentes que sean los individuos, si **falta educación en la sensibilidad personal para captar la propia novedad radical de sí mismo, uno queda analfabeto de lo original**. Uno queda como atrapado en una especie de ficción a la que cuesta encontrarle un sentido.

⁸ Presente es un sinónimo de regalo.

No saber leer los signos de los tiempos y **no saber escribir** la autodestinyación de la propia existencia, son motivo de sufrimiento, violencia, frustración y vacía existencia (Frankl, 1982), que terminan por **desfondar** a la persona (Polo, 2016, p.530).

3º hipótesis: **la educación sensible** no es un invento arbitrario ni un producto de moda pedagógica, sino el **descubrimiento de un fenómeno** al que se pone una denominación para tratar de mostrarlo con rigor científico. Es decir, no podemos “demostrar” empíricamente que la educación sensible es una urgente, pero sí lo podemos mostrar con fundamento.

En educación es común incorporar nombres comerciales que vendan educación diferente, aprovechando que la educación convencional manifiesta muchas carencias. En este sentido, sería comprensible pensar que “educación sensible” sea un producto más de la pedagogía mediática, sin embargo, es la descripción de un fenómeno que vale la pena cuidar y que en cada comunidad educativa se manifestará de un modo u otro, y de forma más o menos plena.

Así, conviene diferenciar lo que aporta este libro:

- La educación sensible es **marco pedagógico y espíritu educativo** de todas las manifestaciones y ropajes pedagógicos (o culturales) con los que se manifieste.
- La educación sensible es **un fenómeno** que se describe y **no una teoría pedagógica**.

De la educación sensible como fenómeno, surgirán muchas teorías diferentes de cómo vivir la educación sensible, en determinadas condiciones y dentro de cosmovisiones específicas, pero para que esto sea posible hacerse con rigor, se requiere de **este estudio que presenta lo esencial de la educación sensible**.

Destilada la esencia de la educación sensible, se podrá valorar con rigor si algo a lo en algún contexto llamen educación sensible, en realidad no sea tal. Esto evitará abusos y manipulaciones de una realidad muy delicada y deseada por todos.

La educación sensible puede expresarse en cualquier momento del transcurrir de la historia de la pedagogía, de forma que los diseñadores pueden encontrar respuestas esenciales con las que afrontar el reto pedagógico con educación sensible en cada comunidad, con cada persona, en cada lugar, y en cada tiempo, aprovechando todos los recursos, métodos y técnicas disponibles.

La educación sensible no es un modo de nombrar a la educación, sino una manera de vivirla en conciencia; vivirla de “corazón”.

4° La educación sensible capacita a la persona para gestionar su propia originalidad según los principios de su origen, que son los originales.

Toda persona cuenta con la suficiente sensibilidad, si la tiene autoeducada y no se encuentra dañada, para captar esos particulares principios originales, pero también dispone del libre albedrío⁹ para aceptarlos o crearse sus propios principios desde el “yo” influenciado por los otros y por el cosmos.

5° hipótesis: la sensibilidad humana va más allá de la sensibilidad de los cuerpos vivos sin mente (vegetales), va más allá de los cuerpos vivos con mente, (animales) y también va más allá de los cuerpos mecánicos con sensibilidad (máquinas). Acoge la **sensibilidad corporal** y la **sensibilidad mental**, pero la sensibilidad personal trasciende su propio cuerpo-mente con una **sensibilidad apertural**.

La sensibilidad personal se ve alterada por lo otro (alter) y en ese “otro”, está el origen, los demás originados personales y el cosmos originado. La **alteración es de gozo** cuando se realiza la **versión original de sí mismo** y resulta **inquietante** cuando la persona **se aleja de su originalidad**.

También resulta inquietante hasta el desfondamiento cuando el “yo” trata de realizar su originalidad en soledad. Todo “yo” es persona y forma un “nosotros” con el origen, que para que, esto sea posible, también tiene que ser persona (Polo, 2016, p.258). Así surge la cuarta hipótesis.

6° La persona es un “yo” y un “nosotros” desde el origen, formando un **“nosotros-original”** con el origen con quien se habita mutuamente. Este “yo”, que es “nosotros-original”, forma a su vez “nosotros” con otros “yoes” que, al mismo tiempo, son un “nosotros-original” con su origen.

El “yo” en soledad no puede desplegar su originalidad por sí solo, por mucho que lo anhele. Esto ocasiona frustración o vacío existencia (Frankl, 1982).

⁹ Como Polo (2016), aquí se diferencia la libertad nativa del acto de ser, previa al desarrollo de la voluntad, y el libre albedrío que es el acto de la voluntad.

El “yo” se despliega de forma original “**haciendo**”, “**contemplando**” y “**dejándose hacer**” por el origen omnipresente, que siempre está dispuesto a desplegar la originalidad del “yo”, si el “yo” lo acepta.

Este “dejar ser” la originalidad “haciendo” y “dejándose hacer”, no se realiza en abstracto, sino en un nosotros empírico, tangible, donde el “yo” al entregar o entregarse, se hace más sí mismo. Aquí surge la quinta hipótesis.

7° El “yo” se autorrealiza en la entrega sensible de sí al “tú” formando un “nosotros-maduro” donde el “yo” se hace más sí mismo si es entrega original.

La persona se entrega de forma necesaria. Vivir es entregar la vida. La entrega no es la elección; la elección es decidir a qué o a quién se entrega el presente (el regalo del ahora). Si la persona no se entrega de forma original y según su originalidad, es comprensible que la alternativa sea entregarse a lo que no le parezca dañino, a lo que le aporte aparente seguridad, a algún tipo de gratificación o donde encuentre algo de sentido relativo al hecho de existir.

Estas entregas señaladas no son sensibles, **son refugios existenciales que tenderán a sucedáneos de la auténtica apoteosis**. Tal vez no sea una fuente de daños, incluso proporcione goces y cierto sentido, pero **solo la entrega sensible es fuente de gozo sostenible**.

Además del libre albedrío para no secundar los principios que capta la sensibilidad educada, se da con frecuencia la no educación de la sensibilidad, llevando a la persona a una entrega de sí por la **sensibilidad animal racionalizada y voluntarista**, lo que es una fuente de daños: a los demás, al cosmos y a uno mismo.

En este contexto se puede dar una seudoeducación sensible que no termina de salir de sí para ser más sí mismo, es decir, una educación que no abandona el límite mental.

Una persona así entregada, puede aliviar sus daños, pero puede dañar a los demás sin querer, si es el caso, en que ciertamente lo hace sin querer. Además, una entrega donde la persona no sale de sí no es propiamente entrega. Es una falsa entrega de sí y produce heridas en el espíritu, el “corazón” o como quiera llamarse a esta dimensión en la que uno se entrega más allá de su propia mente y donde, no sólo no deja de ser “sí mismo” cuando sale de sí, sino que se hace más sí mismo en el nosotros”. En este libro, a esta tercera dimensión humana, se le llama **apertura**.

8° hipótesis. Si la educación de la sensibilidad personal **se intelectualiza, sentimentaliza o voluntariza**, paradójicamente, no deja

espacio a la auténtica sensibilidad personal abierta. Así educada, la persona no está dispuesta para captar sus principios originales, sino que es adiestrado para razonarlos, sentirlos o quererlos, pero no para vivirlos según su manera original de ser.

La persona en su tendencia a una autorrealización que le adapte al mundo con creatividad buscará adueñarse de sus pensamientos, sus sentimientos y de sus propios comportamientos, pero si esta autoeducación no se basa en la propia originalidad, por muy buenos que puedan ser los principios culturales o contraculturales en que se fundamente, la persona los vivirá con daño, en particular si esta sensibilidad es alta y capta que *“aquí falla algo”, “es esto, pero no es así para mí”*.

Este es un camino de mucho sufrimiento, que muchos han atravesado a lo largo de la historia de la educación y que no conduce a la autorrealización por la entrega plena de sí mismo a lo que vale la pena, sino que esa entrega racionalista, voluntarista o sentimentalista no es entrega a nada ni a nadie, sino aniquilación de sí mismo; entrega al mal: corporal, mental y/o apertural.

En este contexto de desfondamiento o de asomo al abismo, surge la medicalización de la educación, los aprendizajes de odio o las revoluciones educativas basadas en el victimismo.

La educación sensible no invita a una entrega revolucionaria, sino **“evolucionaria”**. No se conforma con principios estándares, pero tampoco rompe con ellos necesariamente, si son verdaderos, bellos, auténticos y buenos. Lo que hace es liberarlos para que la persona los pueda vivir desde su originalidad.

9º hipótesis. **La educación sensible es la solución real a todos los daños existenciales** ocasionados de un modo u otro por imposición, por no reconocer o por no aceptar la propia originalidad.

Aceptada la originalidad, el camino educativo pasa por la **sanación de los daños** que han ocasionado el tratar de vivir de forma no original, **desatándose de los hábitos cultivados** que abren una y otra vez las heridas interiores, y **liberándose del mal que entra en las heridas**. Las heridas, en cuanto que son daños, son ausencia de bien, y así ha sido definido el mal por muchos autores: *“el mal es la ausencia de bien”*.

Pero que el mal no sea sustantivo, no quiere decir que no exista. Existe como la sombra en relación con la luz. Existe y acampa en las heridas de las personas de todo el mundo.

Las personas son buenas en su ser original, pero en la medida que no lo despliegan, pueden arrojarse de daños y males. Y aun siendo un

bien por su origen pueden albergar el mal. Pueden hacer mal, aunque sea con el propósito de alcanzar un bien.

La sensibilidad humana ayuda a la persona a captar el bien y el mal en cada momento, Considerando todas las causas, motivos y factores que afectan al hecho, y será con la propia mente como acepte o elija el bien o el mal en cada momento, aunque siempre lo haga como tendencia al bien. Pues el mal es un “bien mentiroso”, un falso bien.

En las realidades falsas y confusas, el mal puede cultivarse, queriendo o sin querer. Con la educación sensible la persona capta la autenticidad, y aunque la educación no sea sensible, si la persona es muy sensible desde su originalidad, lo falso o confuso le supondrá una fuente de daño que gestionará mejor o peor, en la medida que haya sido educado en su sensibilidad con autenticidad.

La educación sensible no **se sostiene** en un optimismo buenista, sino **en un realismo esperanzado** en que se puede vencer el mal con el triunfo del bien auténtico. Esto supone que cada persona se autoconfigura en versión original dejando que el bien triunfe con autenticidad en sí, venciendo toda manifestación de mal y entregándose como bien auténtico al mundo.

11º hipótesis. La cosmovisión que permite desarrollar la educación sensible es el **habitacionismo**. Cuando la persona asume el rol de hacerse origen de sí mismo, a eso se le ha venido a llamar constructivismo, más o menos radical.

En este libro se sostiene la hipótesis de un constructivismo que no se fundamenta en los principios que elige el “yo” por su libre albedrío, sino que, por su sensibilidad personal, capta los auténticos principios del origen y fundamenta su construcción en ellos. A este **constructivismo con fundamento en la originalidad dada**, se le llama habitacionismo (Martínez-Domínguez, 2015) y es fundamental en la educación sensible como cosmovisión con sensibilidad trascendente.

Otra hipótesis importante,

10º hipótesis: toda persona ha nacido para la apoteosis¹⁰ y por tanto, es el fin último de la educación sensible: **la apoteosis original**.

¹⁰ Del lat. tardío *apothēōsis*, y este del gr. *ἀποθέωσις* *apothēōsis* ‘deificación’. 1. f. Enalzamiento de una persona con grandes honores o alabanzas. 2. f. Manifestación de gran entusiasmo en algún momento de una celebración o acto colectivo. 3. f. En el mundo clásico, concesión de la dignidad de dioses a los héroes. 4. f. Teatro. En una revista musical o en un espectáculo similar,

Y conviene ponerle adjetivo a la apoteosis porque la persona, cuando deja de conformarse con su originalidad, se conforma con cualquier otra cosa de la que trata de sacar apoteosis, pero no es lo que anhela, siempre se queda corta. Sólo la apoteosis auténtica puede colmarnos, pero tendrá que ser cada cual desde su sensibilidad personal quien la encuentre, la habite, la cultive y la haga florecer.

12° Los **principios pedagógicos** de la educación sensible pueden aplicarse **desde cualquier pensamiento pedagógico y acción educativa**, siempre que atienda a la originalidad de la persona.

No existen métodos de educación sensible, sino que todo método puede estar al servicio de la educación sensible. No obstante, la propia sensibilidad educativa moverá la creatividad educadora hacia unas estrategias, métodos o técnicas específicas atendiendo a la originalidad de cada aprendiz, cada comunidad educativa, cada cultura, cada momento histórico, cada necesidad educativa, etc.

Si algo tiene la pedagogía de la educación sensible es que está abierta y receptiva, tanto a las mejores innovaciones como a las tradiciones más florecientes.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

Este libro no desarrolla una metodología pedagógica concreta de educación sensible, sino que **indica los elementos esenciales que debe contemplar toda acción de educación sensible**. Toda concreción práctica que aparece en el libro se presenta con carácter orientativo o ilustrativo.

La educación sensible no es una nueva pedagogía, sino una nueva manera de vivir las pedagogías existentes en cada momento y lugar, para atender a la persona en su originalidad y desarrollar comunidades maduras en sus relaciones personales de interdependencia.

Desde la esencialidad, el libro se divide en **dos partes fundamentales**: los **fundamentos de la educación sensible y sus principios pedagógicos**.

Para poner la base se acude a ciertos autores de prestigio como Stein, Polo, Scheler, Heidegger, Jung, Dabrowski o Künkel, que son pilares claves para apuntalar la descripción de la educación sensible.

escena culminante con que concluye la función y en la que participa todo el elenco (RAE, 2014).

También se cuentan con los actuales científicos de la sensibilidad, Aron, Pluess, Acebedo, etc., que han desarrollado sus teorías con fundamento en la ciencia empírica. Con todo, son tomados sus datos, pero no así sus teorías, que podrían ser fuente de ideologización pedagógica de la sensibilidad por insuficiencia antropológica; lo que sería la antítesis de la educación sensible.

En la fundamentación, además del apoyo en autores de prestigio, se aportan conceptos propios e innovadores de la educación sensible, en particular: el **habitationismo** como mentalidad pedagógica; el **educador sensible** y sus rasgos determinantes; el **“hogar interior”** como principio de la educación y la **“apoteosis”** como fin, que vienen a ser como dos caras de una misma moneda; el **“nosotros-sensible”** como ámbito educativo óptimo; y los **tres factores del potencial de desarrollo** como contenido educativo que deben ser la manifestación de la originalidad absoluta de la persona.

Seguidamente se explican las carencias y errores que se aprecian en la educación no sensible y que motivan la necesidad de subrayar el rasgo de “sensible” para practicar lo que aquí se considera como “la auténtica educación”. No obstante, esto será una especie de síntesis, pues se ha preferido ir sembrando el libro de referencias a lo que es educación no sensible, como contraposición a lo que se va explicando los rasgos de la educación sensible

En la segunda parte, se describen los principios pedagógicos esenciales comunes a toda práctica de educación sensible, pero como es de suponer, en un libro sobre educación sensible, no se pueden buscar estructuras educativas cerradas o recetas pedagógicas categoriales.

La educación sensible es una forma de vivir la educación, original a cada instante, creadora de originalidad por su forma de ser, con infinidad de formas diferentes y a la vez, igualmente sensibles.

Así que el lector, con las pistas que aquí se ofrecen, tendrá que **habitar la educación sensible a su manera y ser educación sensible para su “nosotros” con originalidad.**

AVISO IMPORTANTE

Conviene que el lector abra su mente, salga de sus parámetros, se atreva a cuestionárselo todo y lea con ánimo de comprender lo que está fuera de su mentalidad pedagógica; puede ser sensible tanto lo “tradicional”

como lo “innovador”, lo “antiguo” y lo “nuevo”, lo “activo” y lo “contemplativo”, incluso lo “pasivo”, bien entendido.

A este libro se le sacará partido si uno lo piense “de corazón”, si se atreve a dialogar con sus propias “corazonadas”, abierto y receptivo a todo, dispuesto a cambiar de pensamiento si uno cae en la cuenta de que en algo ha estado equivocado, y eso no es una derrota sino un vencimiento. Cuando uno se convence, “vence-con”. Si fuera el caso, uno podrá decir: “antes vivía en un error y ahora puedo vivir de forma más acertada”; sin duda es una ganancia.

Si uno se conforma con la ciencia empírica, sus “propias” ideas o lo que es “correcto” en la comunidad o cultura a la que se pertenece, **será difícil que pueda llegar a conformarse con su propia originalidad.** Podrá decir, “yo lo pienso, lo siento o lo hago así, porque quiero”, y será cierto, pero será un querer de la voluntad iluminada por la razón; un querer encerrado en la mente. **Querer de “corazón”,** va más allá, sin duda es razonable, pero entre todas las opciones razonables a las que se puede optar, la razón de corazón es la que atiende a la propia originalidad, lo que hace a uno querer lo original.

Al querer lo que la razón propone, uno está eligiendo, pero al querer lo que le propone su propio origen, que la razón aprueba, **además de elegir, acepta.** Al elegir usamos el **libre albedrío**¹¹ de la mente, pero al aceptar la propia originalidad, estamos usando, además, la **libertad nativa**¹².

Convendrá abrirse al saber que ofrece la experiencia educativa de milenios, lo que van demostrando las ciencias de la educación, lo que coincide como vivencias bellas en todas las comunidades y culturas. Aprender de los errores y evitando por todos los medios, no idolatrar a la educación sensible porque se corrompería y dejaría de aplicarse con sensibilidad.

¹¹ **Libre albedrío.** Pertenece al acto voluntario de elegir. En tanto que la elección sigue al juicio práctico, hay que admitir que la libertad también pertenece a la razón, pero dejar aquí la libertad sería considerarla de forma restrictiva, hasta el punto de que el acto de elegir no es libre en sí mismo, sino necesario para la persona (Polo, 2016, p.446).

¹² **Libertad nativa.** Es el trascendental personal que encuentra lo original de forma inmediata, más allá del límite mental, encuentro que se manifiesta de forma mediata en la mente, de modo que el “yo” puede aceptar o no lo original por su libre albedrío. No es una propiedad de ciertos actos de la voluntad, ni de la razón práctica, sino que ahí, en la mente, se manifestará con mayor o menor claridad dependiendo del estado de la afectividad o sensibilidad personal, más o menos dañada (Polo, 2016, pp. 270-271, 446).

La educación sensible no es cómoda, pero ¿quién dice que la comodidad sea educativa? y si se puede hablar así, ¿quién puede afirmar que una educación cómoda sea realmente cómoda? El profesor que se acomoda vive su profesión con una gran incomodidad.

La educación sensible no es una cuestión de técnicas, métodos, estrategias o culturas pedagógicas, pero a su vez, no se puede educar con sensibilidad sin dominar las ciencias de la educación.

EMPECEMOS POR REIVINDICAR LA CIENCIA SENSIBLE

Al leer los libros de pedagogía científica de las últimas décadas se aprecia una fundamentación exclusiva en la ciencia experimental y quien no hace ciencia empírica no es fácil que se le considere científico de la educación. Lo sintetiza Rutherford en esta idea que se le atribuye: *“lo que no es medible no es ciencia”*. El caso es que esta frase puede seguir siendo cierta, si se atiende desde una **concepción sensible y abierta de la medición**.

La educación sensible es educación abierta a la realidad original y medir lo apertural (lo espiritual), quizás no estamos todavía en condiciones técnicas de hacerlo. Pero que no se pueda medir, no quiere decir que no exista y si no, que te lo digan a ti, querido lector: captas una realidad que no puedes medir, pero sabes que está ahí, salvo que te empeñes en tajarla o acallarla.

La educación sensible no se queda enclaustrada en la estrechez de lo empírico ni se desparrama en la confusión de lo esotérico; permanece abierta a la realidad en todas sus dimensiones sin enclaustramientos ni desparrames.

En la educación existe un “más allá de lo mental y corporal” que artistas, pensadores, místicos y niños, logran captar y mostrar en sus manifestaciones mentales y corporales intencionales, como un relámpago que ilumina un instante la noche oscura de las ciencias de la educación.

La **seudopedagogía esotérica es confusión**, pero existe una pedagogía del espíritu que tal vez no se pueda medir con los instrumentos actuales, no obstante, esa realidad existe y requiere ser atendida por la educación con profesionalidad y rigor científico. Esta dificultad para ser medida hace comprensible la facilidad con que las personas caemos en la confusión, pero de ella podemos salir una y otra vez por la sensibilidad personal, aceptando la originalidad. Pero como se mostrará (cfr.

punto 1), esto será posible en la medida que la sensibilidad personal no esté dañada.

Así, este libro se fundamenta en las ciencias de la naturaleza, pero también y, sobre todo, en lo que Dilthey llamó “ciencias del espíritu”¹³.

Paradójicamente, parece que a medida que se afina en la ciencia, se insensibiliza ante lo intangible. Esto nos invita a pensar en la necesidad de una ciencia sensible. Para una mejor defensa de esta hipótesis se tendrá que esperar a estudios posteriores a esta presentación.

Para avanzar de forma científica, desde este libro se parte de que lo que no se pueda medir no es científico, pero teniendo clara la idea de que lo que no se ha podido medir hasta el momento, se debe seguir buscando el modo de medirlo.

Si algo no se puede medir no puede ser materia de la ciencia, pero **que no sea materia de la ciencia no significa que no sea materia de la educación**, y es obligación de los científicos de la educación medir lo que se pueda medir y hacer medible lo que no se ha podido medir, hasta el momento.

El modo de medir lo que hasta ahora no se ha podido medir en educación es lo que aquí se ha descrito como **epistemología simbolizada**.

La epistemología simbolizada como metodologías de investigación que se aplica en este estudio aprovecha los aportes de la fenomenológica de Stein (2006) y Scheler (Sellés, 2009), la antropología trascendental de Leonardo Polo (2016) y el análisis que desde la psicología ofrece, Jung (1995), Dabrowski (1967) y Künkel (1982).

Como complemento metodológico pertinente, se hace una recopilación bibliográfica de estudios empíricos que refuerzan la congruencia de lo descrito con ciertos hallazgos experimentales y su aplicabilidad al ámbito educativo.

¹³Dilthey se refería a ciencias del espíritu en contraposición a las ciencias de la naturaleza, porque consideraba esa dimensión apertural del ser humano que no está en las ciencias naturales. Las ciencias del espíritu vendrían a ser el conjunto de ciencias humanas como la metafísica, antropología, historia, filología, lingüística, ciencias de las bellas artes, ciencias de la educación, ciencias políticas, estudio de medios, teología, derecho... En definitiva, toda ciencia en la que lo humano está presente como contenido de estudio.



1. FUNDAMENTO DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Como fundamento de la educación sensible se toma la epistemología simbolizada, que es un método de conocimiento científico expresado por medio del símbolo. Se le puede considerar una hermenéutica de la expresión humana, una antropología proyectiva que estudia la originalidad de la persona desde sus manifestaciones que, a la postre, viene a ser el contenido fundamental de la educación sensible.

La simbolización es la expresión humana fundamental. La interpretación de los símbolos viene a ser la evaluación que hace el ser humano en relación con su apertura como persona (Jung, 1995, p.12). El símbolo es el lenguaje que permite que la mente conozca su propia originalidad; *“Cuando la mente explora el símbolo, se ve llevada a ideas que yacen más allá del alcance de la razón”* (Jung, 1995, p.12).

Los “animales sin apertura” no simbolizan, no pueden llegar a ser conscientes de su originalidad, a lo sumo son capaces de captar y expresar signos externos con una sola interpretación, pero el símbolo solo es expresable y comprensible por seres capaces de encontrar una interpretación original y abierta, pudiendo ser todas las interpretaciones diferentes y al mismo tiempo, habitantes de la misma verdad, aunque incluso pueda ser en forma de confusión, ficción o falsedad.

Algo es signo cuando, percibido, me dice que otra cosa existe. Por ejemplo, el humo es signo del fuego. Símbolo es algo más, la persona al percibirlo encuentra algo distinto a lo que encuentran otros, algo que resuena en su originalidad, la persona lo habita como coaprehendido¹⁴ o covivenciado (Stein, 2006, p.59). Por ejemplo, una cara triste es algo

¹⁴ **Aprehender.** Prender a alguien o algo. Adquirir conocimiento. Concebir las especies de las cosas sin hacer juicio de ellas o sin afirmar ni negar. (RAE, 2021)

más que signo, aporta un abanico de interpretaciones, que desde la sensibilidad personal, otro puede comprender pero un perro, desde su sensibilidad mental, solo verá como significado ante el que reacciona, tratando de consolar con lametones por ejemplo, si es su cuidador.

Un signo se manifiesta, el símbolo no solo se manifiesta, además se da, se coofrece para ser convivenciado (Stein, 2006, p.166). Para la persona todo ser finito es “símbolo” y a la esencia de todo lo material y espacial es un “signo alegórico” de lo apertural (espiritual), del origen, de lo original: *“Allí reside su sentido secreto y su interioridad escondida”* (Stein, 2007, p.846).

La educación sensible capacita a la persona para comprender y habitar en el sentido original que se manifiesta por los símbolos.

Los símbolos se ofrecen a cada persona y cada persona ofrece sus símbolos, por lo que es impertinente hacer una cartilla de lectura de símbolos desde la educación sensible. Y más impertinente resulta todavía que uno diga a otro el sentido escondido que ese símbolo le manifiesta. El educador sensible no indica el significado, sino que dispone al educando para que se abra y lo reconozca en sí, para sí y para el mundo desde sí.

Desde la explicación de Polo (2016, p.361) los símbolos son el tema que permiten al “yo” ir más allá de su experiencia intelectual. Las noticias personales (cfr. punto 1.2.2.) que traen la originalidad se expresan por los símbolos (Polo, 2016, p.512).

La sensibilidad humana permite, no solo captar el símbolo por los sentidos (cuerpo), sino comprenderlos (mente) y encontrarles el sentido personal para el “yo” y el “nosotros” (apertura) concreto.

Con la epistemología simbolizada se **aportan “capas de significado” a las manifestaciones personales en el cosmos.** En este sentido, **este libro presenta una primera capa de lo que significa la educación sensible,** que es común y compartida por todas las culturas.

Por lo tanto, referirse a los fundamentos de la educación sensible, es describir los **principios rectores que hacen sensible a la educación,** válido para toda persona y comunidad, sea cual sean sus creencias, opiniones, intereses, expectativas, etc. Y son válidos en cualquier momento histórico, en cualquier lugar y aplicando todo tipo de métodos pedagógicos, estrategias educativas, corrientes pedagógicas, etc.

La educación sensible hace nuevas a todas las personas, a todas las comunidades, a todas las culturas, a todas las civilizaciones, a todas las sociedades, a todas las corrientes pedagógicas, a todos los métodos educativos... Y no es porque se diga desde este libro, sino porque lo dice la originalidad de todas las realidades mencionadas.

En siguientes estudios, será conveniente presentar segundas capas de significado desde las culturas más representativas en nuestro mundo global, a tenor del número de implicados que componen esos “nosotros-culturales”.

El “nosotros-cultural” es una capa de significado identitario que invita a la persona a descubrir y desplegar su propia originalidad mediante su inteligencia sensible desde el simbolismo de su “nosotros-cultural” que en la medida que se vive como “nosotros-maduro”, agudiza la sensibilidad abierta de la persona para que alcance a identificarse con su propio origen, su acto de ser. **Identidad, originalidad y acto de ser vienen a resultar lo mismo** a efectos de la educación sensible.

El acto de ser de la persona encuentra su origen en el ser en acto perpetuo que le origina, y del que procede su identidad como ser originado que crece y cambia. Los cambios de la persona empírica no le cambian su identidad sino que sigue siendo “sí mismo” como persona original, por fuerte que sean los cambios.

Lo originado se identifica con el origen en su originalidad. Su identidad original es relativa al origen que es la identidad absoluta. Al mismo tiempo, la identidad del originado es absoluta en su acto de ser personal en cuanto que existente con esa original identidad que persiste y le mantiene en la unidad de sí en el continuo devenir de su desarrollo.

A la vez, la persona empírica cuenta con identidades relativas, que no responden a lo que es en apertura al origen, sino a lo que es en relación con el habitar la existencia: nacionalidad, sexo, altura, profesión, aficiones, hábitos, etc. Por ejemplo, se podrá identificar a alguien como “alemán”, pero eso solo le identifica de forma relativa a unas categorías geopolíticas. O se le podrá identificar como “desordenado”, pero eso, además de ser relativo a un modo de gestionar los elementos, es subjetivo a quien lo identifica como tal.

El caso es que estas realidades, identidad, originalidad y acto de ser, a las que atiende la educación sensible, se dan en el comienzo de ser persona, lo que podría decirse en propiedad como **la génesis de lo personal**.

La palabra génesis viene del griego *γένεσις* (surgimiento, nacimiento, origen). En latín existe la palabra *genus, generis* que procede de la raíz indoeuropea “gen” (dar a luz, parir, engendrar, generar). Generar es originar, crear, hacer nacer, producir o hacer que surja algo. También es interesante considerar la relación etimológica con términos como genuino, generosidad, germinar, germen o genitales.

Este libro propone la educación sensible como inicio de una **regeneración** del génesis de las personas y sus comunidades para que se generen con autenticidad en lugar de degenerarse.

Esto implica **liberar a la humanidad del mal que acampa en lo personal originado**, dañado por una libertad egocentrada. Esta libertad descentrada del origen se plantea liberarse hasta de su propio origen. Esto significaría, no la liberación, sino la aniquilación.

Como analogía, sería como “un río libre” que, en uso de su libertad, quisiera ser origen de sí mismo y tratase de liberarse de su fuente: primero se pudriría y finalmente, dejaría de existir.

Estirando la analogía del río con libertad, lo que querría un río sabio, libre y amoroso, es vincularse lo más fuertemente posible con su origen para ser un río más puro, más poderoso y así realizarse con un servicio magnánimo como río. Y desde su libertad, procuraría desvincularse de todo aquello que le alejara de su fuente y su pureza (de aquello que lo contaminara y matase su vida interior) y a la vez, crearía vínculos con afluentes que lo enriquecieran con agua limpia o se haría afluente de otros ríos. A su vez, en su originalidad de río libre, anhelaría desplegar su sentido íntimo y eso le podría llevar a fertilizar los campos, hacer florecer el mundo, dar de beber a los animales, produciría energía, dejarse evaporar para llover fresca...

Recuperar la sensibilidad ante la génesis de lo personal, permitirá que las personas sean lo que son según su generación, lo que supone:

- **regenerarse** (sanarse),
- **“re-crearse” en el presente** desde la propia génesis original sin conformarse en lo genérico¹⁵ de las colectivizaciones culturales, ideológicas, religiosas o teóricas con las que la persona se siente identificada.
- **generar el propio potencial manteniendo la identidad original** que es la novedad irreplicable de su persona que se manifiesta en el cosmos como belleza, bondad, amor, abundancia, etc.

Educada así la humanidad, habitaría el cosmos formando un “nosotros-maduro” en el que cada persona es más sí mismo, es decir, donde puede ser la mejor versión original de sí.

¹⁵ Llama la atención que generalizar y generar sean términos que signifiquen lo contrario. Cabe la hipótesis de, hasta qué punto la sensibilidad personal dañada a lo largo de la historia ha sembrado la confusión desde el lenguaje.

Esto que es una utopía al comprobar por los hechos que las personas de todo tiempo y lugar tienden a descentrarse del propio origen y entregar la vida a realidades que seducen, pero no satisfacen.

Aceptar la propia identidad y elegir entregarse al origen, desde el origen, en el origen y por el origen, es el camino al que invita la educación sensible. Así la persona se autorrealiza en cada presente que entrega a su origen y permite que su origen se manifieste, formando una unidad original en la que se hace la mejor versión original de sí mismo. Es cierto que la persona tiende una y otra vez a descentrarse de su origen, pero en la medida que se regenera una y otra vez, la tendencia vital será cada vez más original, resultando cada vez más sensible habitar en origen, porque no solo se habitúa, no solo se acostumbra, sino, sobre todo, se apropia del origen y se deja apropiar por el origen; lo hace “sí mismo”. Esto es habitar el “hogar interior” y vivir la “apoteosis” original, como se explicará más adelante (cfr. punto 1.6).

Este modo original de vivir no es individualista, pues sólo se puede ser original en la coexistencia auténtica. El “yo” sólo puede ser original en su entrega al otro y en acoger al otro que se entrega. Por tanto, apropiarse del origen es dejarse generar y regenerar por el origen y lo original, y a la vez, ser génesis para los demás y para el cosmos: generar bondad, belleza y unidad con sabiduría, amor y libertad¹⁶.

A esto se le puede llamar **interdependencia sensible**; la forma original de ser interdependientes, siendo un “yo” y un “nosotros” maduro. Sin embargo, esto está más allá de lo que cualquier “yo” pueda controlar. Por mucho que lo anhele, esta vivencia de interdependencia sensible, que es ocasión de gozo existencial para el “yo”, es difícil de alcanzar en la existencia limitada por la materialidad de los cuerpos y las tendencias inmaduras de la mente humana que, queriendo o sin querer, dañan a uno mismo y a los demás. Y esto, sin contar con el paso del tiempo y la presión de la vida, que supone desgaste y agotamiento por el mero hecho de existir.

Así, aspirar a la interdependencia sensible y mantenerse en un “nosotros-maduro” es una tendencia que requiere de una educación sensible permanente, a lo largo de toda la vida.

La educación sensible mal gestionada puede ser ocasión de daño, y lo que tendría que ser sensibilidad se convierte en irritabilidad.

Cuanta más alta sea la sensibilidad de una persona, más alta puede llegar a ser su irritabilidad. Y personas con una sensibilidad promedio,

¹⁶ Esto vendría a ser una combinación de los trascendentales del cosmos y del ser personal (Polo, 2016, p.47)

e incluso baja, pueden identificarse a sí mismas como personas de alta sensibilidad, por la vivencia de irritabilidad que les genera el roce de una vida descentrada del origen.

La vivencia en un mundo irritado puede generar confusión entre lo que es la auténtica educación sensible orientada al **origen de la persona** y la seudoeducación sensible orientada al **origen mental de las vivencias** para evitar sufrimiento y vivenciar con gozo; al margen de la originalidad de la persona.

Esto al final, es insostenible y sólo la vivencia original de sí, permite vivenciar el gozo pleno que anhela la persona en lo más profundo de su ser.

Esto es fácil de escribir, pero difícil de reconocer. No resulta sencillo practicar la educación sensible, que invita a conformarse con el propio origen, a pesar de los pesares, cuando uno no tiene la confianza de contar con la ayuda suficiente para afrontar esos pesares con los que amenaza la existencia.

Es comprensible que haya quien prefiera no abrir su sensibilidad personal porque es un riesgo inminente de daño, incluso es posible que ya haya experimentado el sufrimiento que supone la exposición de la propia sensibilidad.

Igual que Kant no negaba la existencia del noúmeno, pero lo consideraba inaccesible al conocimiento, lo que le llevaba a conformarse con el fenómeno, lo mismo ocurre a tantas personas, que no nievan la existencia del origen, pero lo consideran inaccesible y se conforman con fenómenos que alivien o que, en apariencia, protejan del daño.

Incluso, estos fenómenos, además de proteger, pueden aparentar ser vías de autorrealización al margen de la propia originalidad. A esto se le llama “refugio existencial” y aparente “apoteosis”, de lo que se hablará más adelante (puntos 1.1.2 y 1.2., respectivamente).

Si el “nosotros-cultural” es un “aparente-nosotros”, la persona queda dañada en su sensibilidad personal por la cultura en la que es originado. En este contexto, ésta y las demás personas, necesitarán más o menos regeneración, según el daño, para vivir de forma auténtica.

Sea auténtico o aparente el “nosotros”, **la educación sensible tiene la misión de renovar la sensibilidad de la persona**. Sería como cortar el cordón umbilical cultural para respirar y alimentarse por sí mismo desde sus manifestaciones originales.

Como ocurre con el embrión humano en lo psicofísico, si su progenitora se alimenta mal o ingiere alcohol o drogas durante el embarazo, dañará al embrión sin pretenderlo. De forma semejante, si el entorno cultural es disfuncional o inmaduro, el primer alimento

cultural dañará la sensibilidad de la persona recién originada y en fase de crecimiento, más o menos totipotencial. Este daño en el comienzo podría manifestarse de multitud de formas que habrá que investigar.

La educación sensible, para ayudar a la autoconformación de la persona con su origen, deberá **regenerar los daños sufridos**, que será lo habitual por la naturaleza humana, la calidad de los vínculos y la superficialidad de las vivencias culturales en el común de las comunidades.

Si ese daño ha sido duradero, la persona también tendrá que **desatarse de las malas costumbres** que le mantienen en el daño o le hacen recaer. Y si, además, se ha permitido que el mal entre en las heridas de la intimidad, convendrá **liberar a la persona de ese mal** que tiene acumulado, por el simple hecho de transitar por la vida con heridas íntimas sin cicatrizar.

La educación sensible, al invitar a la persona que se conforme con su origen y no con otra cosa, **evita hacer del educando un consumidor de cultura** a la vez que le **promueve para que sea un “evolucionador cultural”** desde el origen. Esto genera un progreso auténtico de la cultura, un **progreso sensible** capaz de conservar y agradecer lo bueno de la tradición, viendo el pasado sin rencor, sino de forma compasiva, aprendiendo para no caer en errores similares.

Si no es desde el origen, es fácil que se caiga en una **educación adaptativa de conformismo cultural**, o en **educación basada en la irritación** que mueve a la revolución de la cultura, incapacitando para captar lo bueno que pueda haber en ella, lo que lleva a la destrucción por el odio y a la construcción de una realidad utópica con base en las ideas que se solidifican en forma de idolatrías o ideologías sin la frescura que da el origen como fundamento. Al gestarse fuera del origen, en el mejor de los casos, ese progreso de la cultura es sólo aparente y de un modo y otro, a corto o largo plazo, el daño se hace motor de los cambios, hasta la aniquilación de sí mismas por la descentración del origen.

Puede ocurrir que una cultura nazca de un progreso sensible, pero si esa cultura no se sana constantemente, sino destruye costumbres que en el pasado tuvieron sentido pero que en el presente son un lastre para la evolución cultural, el mal se va haciendo presente en el conformismo social, hasta que estalla en revolución por irritación, expansión de un daño y un mal que puede ser mucho más espantoso en nombre, paradójicamente, de la sanación cultural y del bien de las personas.

Sea cual sea la fase en la que se encuentre el devenir de las culturas en interacción, la **educación sensible supone una fuente de conserva-**

ción y progreso sensibles, lo que lleva en ocasiones a la necesidad de que el “nosotros-cultural” y el “yo-identidad” renazcan de sus cenizas.

1.1. TRIDIMENSIONALIDAD DE LA SENSIBILIDAD HUMANA

Que el ser humano se manifiesta en forma de triada lo han explicado civilizaciones de todos los tiempos y autores de reconocido prestigio.

Dimensiones del ser humano ¹⁷	Cultura hebrea	Cultura hindú	Cultura griega	Cultura latina	Cultura Budista	Husserl representante de la fenomenología	Polo representante de la antropología trascendental
Corporal	<i>Basar</i>	<i>jīva</i>	<i>Sōma</i>	<i>Corpus</i>	<i>Nirmānakāya</i>	<i>Leib</i>	Naturaleza
Mental	<i>Nefēs</i>	<i>aham</i>	<i>Psyché</i>	<i>Anima</i>	<i>Sambhogakāya</i>	<i>Seele</i>	Esencia
Apertural	<i>Ruah</i>	<i>ātman</i>	<i>Pneūma/ Nous</i>	<i>Spiritus</i>	<i>dharmakāya</i>	<i>Geist</i>	Acto de Ser

Ilustración 1. Tridimensionalidad humana descrita desde diversas cosmovisiones. (Elaboración propia).

Sin embargo, a nuestros días, por diversidad de razones, ha llegado el dualismo antropológico heredero de la teoría hileomórfica que explica al ser humano como “cuerpo y alma”, o las teorías racionalistas que dualizan en “cuerpo y mente”. No es mi intención cuestionarlas ahora, lo único que afirmo es que estas teorías no facilitan el reconocimiento de la triple sensibilidad del ser humano.

Esta triple sensibilidad en sí, y en relación consigo mismo y lo otro, es una única sensibilidad, como es única la sensibilidad de todos los seres vivos, pero se diferencian en que la sensibilidad vegetal unidimensional, la de los animales bidimensional y la humana es tridimensional.

Así nos vemos en la conveniencia de explicar la **tridimensionalidad** de la sensibilidad humana, pero dejando claro desde el principio que esta distinción es una explicación teórica que, en realidad, se manifiesta como una **unidad irreductible e inseparable**.

¹⁷Desde la educación sensible se habla de “cuerpo”, “mente” y “apertura” por una serie de razones que se explicarán en las siguientes páginas. En referencia a las diversas triadas cabe citar las siguientes fuentes (Ruiz de la Peña, 1988, p.25; Salagame, 2010, p. 133.; Domingo García, 1994; Snelling,1987, p. 126; Polo, 2016).

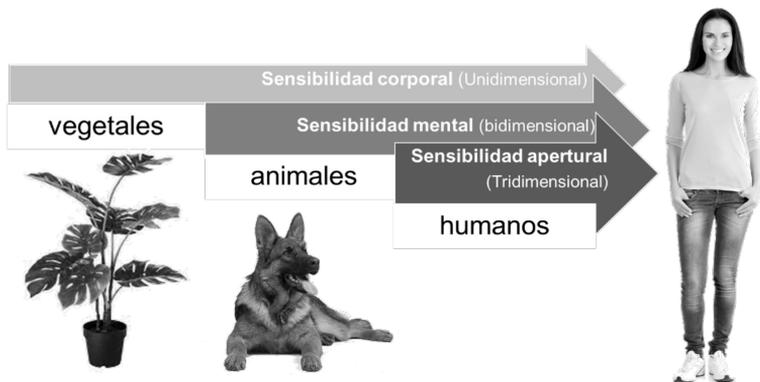


Ilustración 2. Dimensiones de la sensibilidad.
(Elaboración propia).

Para acoger esta triple dimensión de la sensibilidad son más amigables las explicaciones triádicas del ser humano, de las que tenemos conocimiento desde hace miles de años (Ilustración 2).

Como en el particular de la sensibilidad, en el ser personal, la triada es una única e inseparable unidad. Es decir, no son antropologías tripartitas; las tres dimensiones no son tres partes del ser humano, sino tres maneras de referirse a la unidad del ser humano, poniéndose el acento en un punto u otro.

Desde las culturas brahmánicas las tres dimensiones humanas se han definido de diversas formas, siendo la más común *jīva*, *aham* y *ātman*. El ser humano es *Jīva* en cuanto ser vivo con fuerza vital (Hall, 2011, p.76). Es *Aham* como un “yo” que se mueve con libertad en un espacio y es *ātman* como conciencia pura, una especie de dimensión divina que habita en el ser humano (Michaels, 2004).

Los antiguos hebreos por su parte expresan la tridimensionalidad con los términos: *basar*, *nefeš* y *ruah*. “El hombre a) es *basar* en cuanto ser mundano, solidario de los demás seres, y particularmente de sus semejantes; b) es *nefeš* en cuanto ser equipado con un dinamismo vital immanente; c) participa del *ruah* en cuanto receptor del influjo carismático de Dios, que lo pone a su servicio y lo llama a un destino salvífico” (Ruiz de la Peña, 1988, p.25).

Los cristianos a partir de Pablo de Tarso utilizan también tres términos tomados del griego para referirse a estas dimensiones: *sōma*, *psyché* y *pneûma*, que son correspondientes con los términos hebreos, y no exactamente como son utilizados en la filosofía griega. Con la tra-

dición latina, los términos *sôma*, *psyché* y *pneûma*, se traducirán como *corpus*, *anima* y *spiritus*, pasando al español como cuerpo, alma y espíritu, pero con la ambigüedad que llega a nuestros días que lleva a utilizarse alma y espíritu indistintamente.

El ser personal se manifiesta como cuerpo, como todos los cuerpos del universo y, por tanto, objetos en sí mismos, diferenciables del resto de objetos del universo, pero no todos los objetos tienen sensibilidad.

Los humanos como todo ser vivo tiene una sensibilidad elemental que le permite adaptarse al medio y al ambiente. Esta sensibilidad universal de todo ser vivo, se le da el nombre de **sensibilidad corporal**. Esta sensibilidad la tienen todos los cuerpos vivos: las bacterias, las plantas son más o menos sensibles a la humedad, al calor, etc.

Incluso, los cuerpos no vivos, aunque no se autoconfiguren, cuentan con una apariencia de sensibilidad que les genera cambios en su configuración como le ocurre al mercurio en función de la temperatura ocupa más o menos espacio.

Ciertos cuerpos, además de vivir, vivencian, experimentan una sensibilidad mental consecuencia de sus procesos psicológicos más o menos evolucionados. Esta sensibilidad compartida por todos los animales con cerebro está cada vez más demostrada por la neurociencia y aceptada por la sociedad, Basta con ver la legislación actual en los países desarrollados que lleva a considerar esta sensibilidad mental como condición para hacer al animal sujeto de derechos por sí mismo, y no en cuanto deberes de los humanos sobre ellos. No es objeto de este libro posicionarse ante estos hechos, simplemente se menciona como evidencia de hasta qué punto se reconoce la existencia de la sensibilidad mental en los animales con procesos psicológicos.

También es evidente que los humanos no están cerrados en la instintividad, sino que pueden actuar movidos por intenciones más allá de las tendencias del organismo (cuerpo-mente). Como ya se ha mencionado, a esta realidad se le llama “apertura” desde la educación sensible. “Apertura” es idéntica a la palabra “espíritu”, pero hoy existe mucho científico que ante el término “espíritu” se ofuscan por diversidad de razones, por lo que es preferible referirse a “apertura” para evitar el ropaje con el que la historia ha vestido a la palabra “espíritu”, equiparándolo a todo tipo de constructos culturales o considerándolo un concepto sinónimo de “alma”, lo que lo convierte en un mal concepto para explicar la educación sensible.

Para muchos, lo que aquí se llama “apertura” no sería más que una construcción de la mente humana, y el problema se resolvería con decir

que los animales tienen una mente cerrada por el instinto y los humanos una mente abierta por el libre albedrío. Y ciertamente no les falta razón, sin embargo, esa diferenciación mental es consecuencia de que los animales no cuentan en su unidad con la tercera dimensión y los humanos sí, también reconocida como intimidad:

“Intimidad es apertura tanto hacia dentro como hacia fuera; y eso es el ser personal, no el ente en cuanto ente. Por eso, persona no significa supuesto, pues el supuesto ya está consumado, y lo que sustenta le es añadido.” (Polo, 2016, p.91).

Precisamente, las carencias en la sensibilidad apertural no permiten a quien niega la apertura, ser capaces de abandonar el límite mental para descubrir a la persona original y ayudarla a crecer.

La apertura no es algo que está fuera del ser humano, sino que es la persona en sí que se manifiesta de forma empírica por su mente-cuerpo.

La “apertura” también se corresponde con el “además” de Leonardo Polo, que contiene las capas del acto de ser de la persona: el amor donal, la libertad nativa, los hábitos innatos de sindéresis con los que controla el desarrollo del potencial, el hábito de los primeros principios por el que conoce el cosmos y el hábito de sabiduría por el que se conoce como persona que se sabe originada y diferente a las demás personas (Polo, 2016, p.218-221).

La “apertura” como descriptor de la dimensión del ser humano que está más allá del cuerpo-mente no es algo nuevo, ya Heidegger evita la palabra “espíritu” y en su lugar utiliza “apertura”, y a la sensibilidad propia de esta dimensión le da el nombre de “iluminabilidad” (Heidegger, 1927/2022, p.104).

Por tanto, es en la dimensión apertural de la sensibilidad donde se pondrán los mejores esfuerzos argumentales. Y es que, además, se trata de la dimensión propiamente humana, la que justifica la necesidad de educación en general (Altarejo y Naval, 2011) y en particular, la educación sensible.

1.2. LA SENSIBILIDAD ABIERTA

La sensibilidad abierta es la sensibilidad propia de la persona; es sensibilidad de cuerpo, mente y apertura (espíritu) y bien podría hablarse en propiedad de **sensibilidad personal**. Con todo se elige “sensibilidad abierta” como término base porque es la dimensión apertural de la sensibilidad la que la hace humana y clave en la educación (Frankl, 1982).

Lo que la sensibilidad capta son los impactos de causas y motivos que pueden ser, desde principios físicos de los cuerpos, hasta las intenciones y deseos de otros, de uno mismo o del origen.

La distinción entre causas y motivos no es gratuita; Los motivos son impactos en la persona empírica en cuanto sujeto y las causas son impactos que impactan en la persona en cuanto objeto.

La persona es objeto y sujeto a la vez, y precisamente, la sensibilidad abierta a la intimidad es capaz de captar si uno está en un estado maduro en el que se reconoce como objeto y sujeto a la vez, o se encuentra en un estado inmaduro, en el que se comporta como mero objeto o sólo considerándose como sujeto.

Por ejemplo, un padre se enfada con el comportamiento de su hijo y le da una bofetada. Le mira su esposa con temeroso asombro y el esposo responde le dice: *“Es que no me ha dejado otro remedio”*. En ese momento, el padre está tratándose a sí mismo como mero objeto que ha sufrido un impacto y reacciona necesariamente como objeto. Sin embargo, si que podría haber hecho otras cosas.

Seguidamente, la esposa indica a su marido que hable con su hijo y le pida perdón por la brutalidad y el padre dice: *“yo soy el padre y tengo derecho a obrar como vea más oportuno para educar a mi hijo”*. En ese momento se está tratando a sí mismo como mero sujeto sin atender a las consecuencias que sus obras tienen como objeto en sí mismo y en los demás.

La falta de sensibilidad abierta dificulta comprender la realidad humana que siempre es objetiva y subjetiva a la vez.

La sensibilidad abierta es uno de los tres factores constitutivos de la inteligencia sensible de la persona, junto a la capacidad mental, el temperamento y el estado de madurez (Martínez-Domínguez, 2021). La inteligencia sensible se abordará más adelante al tratar sobre el potencial de desarrollo (en el punto 1.4.).

Esta triple dimensionalidad de la sensibilidad ya ha sido explicada por otros autores como Scheler quien lo llamaba “sentimientos” y los consideraba transversales a todos los estratos del ser humano (Sellés, 2009).

Max Scheler distingue cuatro dimensiones de la sensibilidad la *sinnliche Gefühle oder Empfindungs gefühle*, que podría identificarse con lo que la mayoría de los antropólogos y psicólogos denomina “sensación” o “pasión sensible” y junto a la *Leibgeföhle und Lebensgeföhle*, que para Scheler sería el sentimiento propio del cuerpo y el sentimiento vital (Ferretti, 1972), no que podríamos considerar sensación biofísica de salud o enfermedad y vitalidad o cansancio.

Es lo que en este libro se describe como “sensibilidad corporal”, en su doble vertiente; como estado de afección que le es propio a todos los seres vivos y como función de captación que ya tiene un procesamiento psicológico en los vivenciantes que experimentan placer, dolor, etc. y en el caso de los vivenciantes abiertos, los humanos, son capaces de atribuirles intencionalmente un valor material de bienestar o malestar.

Mediante la **sensibilidad corporal la persona “está” de forma material** de un determinado modo en la existencia.

Lo que en este estudio se llama sensibilidad mental, Scheler lo llama *rein seelische Gefühle – reine Ichgefühle* (Ferretti, 1972), que es el sentir psíquico puro, lo que la mayoría de los autores considera propiamente como “sentimientos”, pero estos autores consideran además de la sensibilidad corporal y mental, la emotividad como factor detonantes y alimentadores del sentimiento, así como la estrecha relación con la acción y el pensamiento que se retroalimentan.

Mediante la **sensibilidad mental la persona “está” de forma psicológica** de un determinado modo en la existencia. Por ejemplo, el entrenador de boxeo que dice a su púgil en el rincón: “*¡¡¡no hay dolor!!!*”.

Y, por último, Scheler se refiere a la *geistige Gefühle- Persönlichkeitsgefühle* que sería el sentimiento espiritual o el sentimiento de la persona propiamente (Ferretti, 1972). Este estrato coincide con lo que en este libro se enuncia como “sensibilidad apertural”. La sensibilidad personal lleva a la alteración que es una advertencia de los primeros principios y donación coexistente con el otro.

Mediante la **sensibilidad apertural la persona “está” de forma espiritual** de un determinado modo en la existencia. Por ejemplo, una persona que está en un campo de concentración con esperanza o alguien que prefiere que le maten antes que renunciara su fe.

La persona por su sensibilidad abierta **se altera e íntima** en cuerpo, mente y apertura, y según sea esta alteración y esta intimidad, el “yo” se autoeduca en el “nosotros” y el “nosotros” educa al “yo”.

Las plantas se alteran biológicamente, los animales también lo hacen psicológicamente, pero solo las personas pueden intimar y alterarse espiritualmente. Esta intimidad y alteración personal se manifiesta en el cuerpo, la mente y la apertura.

Ni las plantas ni los animales, ni las máquinas, son capaces de intimidad. La intimidad es una alteración entre personas, pero esa intimidad es original en cada una de las personas alteradas entre sí.

En estos términos, **la educación sensible es alteración de crecimiento original que se ocasiona por la intimidad del “yo” en el “nosotros”**.

La palabra alteración en sentido coloquial tiene una connotación negativa, pero en el sentido profundo en que aquí se habla, hace referencia a todo impacto personal, que bien puede ser amor o vacío existencial.

Una gacela en la ribera de un río, desde su sensibilidad, puede captar que el agua que bebe le hace estar bien, pero al captar la presencia de un depredador amenazante eso le hace estar mal de forma prioritaria, por lo que mejor dejar de beber y salvar la vida. Pero su sensibilidad no le permitirá asombrarse al contemplar la belleza de la puesta de sol que se está produciendo.

Para disponer de esta sensibilidad abierta, además de ser persona, se requiere educación y para que la alteración sea de gozo, pase lo que pase, con puesta de sol o dentro de una celda, se requiere una educación sensible.

La sensibilidad de Nelson Mandela en su encarcelamiento le llevaría, de forma probable, a estar mal en el cuerpo y en la mente, pero **su dimensión apertural le permitió estar esperanzado** y luego supo estar compasivo con quienes le tuvieron preso. Con la sensibilidad apertural supo captar una realidad original para sí en el poema *Invictus* de William Ernest Henley¹⁸.

Este crecimiento original es posible en **conexión con el propio origen con quien se forma un “nosotros”** de un modo u otro, pero solo se puede considerar el “nosotros” en propiedad si el origen es persona.

Así, cada “nosotros-cultural” trata de simbolizar o fantasear ese “nosotros-original” y a través del sentido que la persona encuentre a esos símbolos de autenticidad o apariencia, puede captar su propia autenticidad, belleza y bondad, así como la de su origen y la del resto de seres originados. De este modo, podrá vivir de forma original y auténtica su propia cultura.

Es común que la sensibilidad apertural de los seres humanos lleve a una **religión**, a una **vivencia apertural con el cosmos** o al menos a una **explicación profunda que ofrezca sentido** al origen de la existencia.

En nuestra cultura se da un fenómeno que Spaemann (2007, p.45-57) denominó **nihilismo banal**, que es como un **refugio cultural** en el que

¹⁸ *Más allá de la noche que me cubre / negra como el abismo insondable, / doy gracias a los dioses que pudieran existir / por mi alma invicta. / En las azarosas garras de las circunstancias / nunca me he lamentado ni he pestañeado. / Sométido a los golpes del destino / mi cabeza está ensangrentada, pero erguida. / Más allá de este lugar de cólera y lágrimas / donde yace el horror de la sombra, / la amenaza de los años / me encuentra, y me encontrará, sin miedo. / No importa cuán estrecho sea el portal, / cuán cargada de castigos la sentencia, / soy el amo de mi destino; / soy el capitán de mi alma.*

la persona focaliza su sensibilidad apertural en banalidades, tratando entretenerla para no alterarse por los anhelos originales de gozo y suplirlo con estados de bienestar material o subjetivo, más o menos precederos.

El caso es que la mayoría de las civilizaciones, incluso en la que estamos inmersa por medio de todo tipo de manifestaciones cósmico-espirituales o religiosas, las personas han tratado de permanecer abiertas a ese “nosotros-original”.

Todo “nosotros” se compone de personas. No puede darse un “nosotros” con algo que no sea persona, a no ser que se personalice, pero esa personalización, si no es original, es mera apariencia. Alguien que vive con un muñeco y se refiere cuando habla de su vínculo como “nosotros...” En otra escala se personaliza el cosmos y se habla de la madre naturaleza.

El caso es que es imposible un nosotros sin personas vinculadas y es imposible ser persona de forma individual; **no puede darse una persona en solitario.**

De tal modo, en ese “nosotros-original” en el que la persona forma un nosotros con el origen, solo será posible si **el origen es persona.**

Y si el origen es persona y es acto perpetuo, tiene sentido pensar que **el origen es un “nosotros”**, pues el origen no podría ser persona si fuera en solitario. La persona es abierta y, por tanto, no solitaria ni única, para poder ser persona, por tanto, ya sea de forma perpetua o como acto y potencia, tiene que “ser-con” (Polo, 2016, p.42).

Si el origen es un “nosotros” como acto perpetuo debería ser alteración absoluta, intimidad absoluta y por la existencia que evidenciamos en esta vida, aquí y ahora, esa alteración y esa intimidad ha originado a cada originalidad personal o persona siendo con consigo mismo como origen y con el resto de las personas originadas (Polo, 2016, p. 252).

La sensibilidad apertural se altera ante esta realidad y en su intimidad apertural habita en y desde su “nosotros-original”, pero si esta sensibilidad está dañada, deseducada¹⁹ o no educada puede darse lo que Polo (2016, p.301) denomina como **“ceguera del espíritu”** por lo que la sensibilidad mental capta que **“falta algo” pero no logra “verlo”**.

La educación sensible desarrolla la visión apertural hacia fuera y hacia dentro, llevando a la persona a que se manifieste y se apropie de

¹⁹Deseducación. Es una especie de manipulación, no necesariamente malintencionada, con la que uno aprende a ser como otros quieren que sea, llegando a pensar que uno es así porque quiere ser así. Desde la deseducación “se enseña a no aprender” cómo ser quién quiero ser (Chomsky, 2002).

sí y sus “nosotros” con más o menos madurez, según como sea la donación de sí por la libertad, la sabiduría y el amor nativos propios del acto de ser, antes de que se desarrolle el potencial de la persona (Polo, 2016, p.109).

De todo lo dicho se puede concluir que la sensibilidad apertural surge en el acto de ser de la persona como receptividad de la “luz espiritual” antes que se desarrollen las potencias de la mente de la persona. Juan de la Cruz se refiere a ella como la “luz oscura” y Polo (2016, p.288) llama a esta “luz iluminante” hábito de los primeros principios y la diferencia como tema de la luz transparente que capta la mente.

La **sensibilidad apertural**, en términos de Polo (2016, p.224) es método siendo **su tema el origen y la originalidad de sí en su “nosotros”**. Lo que la sensibilidad apertural capta lo interpreta en símbolos (lo simboliza); pero el tema de la sensibilidad abierta no es el símbolo, sino el origen a lo que el símbolo se remite.

Los símbolos son el tema de la sensibilidad mental que los interpreta, no en cuanto que los simboliza, sino en cuanto que intuye el sentido del símbolo como mensaje original y personal.

Una educación que ignora la sensibilidad apertural y su inseparabilidad de la sensibilidad mental y corporal, no cuenta con que la persona sea capaz de un conocimiento trascendente a la razón, lo que reduce el conocimiento humano a lo meramente razonable, ya sea realidad o apariencia, y es así que se le puede considerar como **“educación racionalista”** cuando el sujeto tiene una discapacidad apertural que no le permite captar la vivencia misteriosa de los primeros principios ni la experiencia coexistente con el resto de las personas y el origen.

Una educación que no es sensible al amor nativo del acto de ser de la persona y atribuye todo acto de amor a la voluntad, se le puede calificar de **“educación voluntarista”**.

Una educación que confunde la libertad del acto de ser de la persona con el libre albedrío del “yo”, es una **educación egocéntrica y autorreferencial**.

Estas formas de educación, aunque hablen y aparenten relacionarse con del origen, no son sensibles al origen: no permiten habitar en la propia originalidad, en la intimidad del “nosotros original”.

Así, la persona no puede identificar “quién soy” ni “quién debo ser” por la propia identidad original y abierta. La educación no sensible, daña en lo más profundo del ser de la persona y cuanto más alta sea la sensibilidad de la persona, más dañina será la educación no sensible.

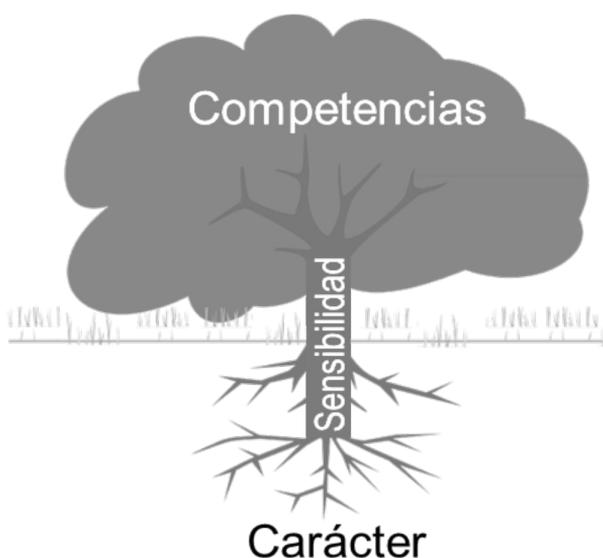


Ilustración 3. Aspectos educables desde la educación sensible.
(Martínez-Domínguez, 2021).

La sensibilidad corporal, mental y apertural humana²⁰, capta la realidad, real o aparente, en tres dimensiones de forma que se ve afectada de forma tridimensional pero **solo es posible expresar su afecto mediante lenguajes** que no pueden manifestar de forma absoluta el propio habitar afectivo en el “nosotros actual”.

La **educación no sensible parte de** lenguajes, **categorizaciones** de la realidad mientras que la **educación sensible parte de la realidad original** que le afecta.

Las categorías en sí son abstracciones y no se las puede considerar como realidad en sí. Si además se niega la posibilidad de habitar la realidad en sí, estamos ante la categorización trascendental kantiana, que con Nietzsche y Hume, bien podrían considerarse los padres de la actual **educación categorial** que anega los sistemas educativos atrapados en el utilitarismo y el constructivismo racionalista, voluntarista o emotivista.

La educación categorial permite a la persona poco sensible ajustarse a la realidad, pero la persona con alta sensibilidad no es capaz de adap-

²⁰ Dejando abierta la posibilidad de la existencia de otros seres aperturales no humanos, pues desde este libro no puede afirmarse ni negarse.

tarse a lo categorial porque su sensibilidad le abre la realidad en sí y no logra conformarse con menos, por mucho que quiera su mente.

Toda persona en su sensibilidad abierta requiere de una educación que le ayude a crecer en originalidad mediante el desarrollo armónico de tres aspectos fundamentales:

- el desarrollo del **carácter**,
- el desarrollo las **competencias** y
- el desarrollo de la sana, inteligente y sabia gestión de la **sensibilidad**²¹

Con el desarrollo de estos tres aspectos educables, la persona está en mejor disposición para autorrealizarse en el nosotros para convivir la apoteosis original.

1.2.1. ESTUDIOS De LO TANGIBLE De LA SENSIBILIDAD ABIERTA

De forma general, se podría decir que la dimensión tangible de la sensibilidad se viene estudiando desde la filosofía, las bellas artes, la biología, la psicología, la sociología y la medicina en general, pudiéndose abordar desde diferentes enfoques: biofísica, antropología, ética, estética, fenomenología, sociología (Carnevali, 2017), neuropsicología, psicología social, psicología del comportamiento, neurobiología, psiquiatría, neurología, etc.

La sensibilidad como realidad tangible se viene entendiendo como la afección del sujeto por la percepción y la emoción, como algo superficial y primario si se puede hablar así. Sin embargo, se tratará de mostrar que esa superficialidad y primariedad no es más que la manifestación visible o sentible de la sensibilidad personal que tiene un fondo inconmensurable.

La pedagogía, se nutre de los hallazgos de estas ciencias para considerar el hecho educativo de sus descubrimientos y medirlo desde la perspectiva del aprendizaje, con o sin teleología²², combinando y analizando motivos y causas. Pero si la educación se quedara en una concepción reduccionista-tangible de la sensibilidad, estaría subestimando el valor educativo de la sensibilidad abierta del ser humano para el despliegue de su originalidad personal.

²¹ La sensibilidad no se puede desarrollar en sí, al menos en teoría es la que es; lo que si es posible desarrollar es la gestión que la persona hace de su sensibilidad, lo que puede manifestarse como expresión de mayor sensibilidad, pero en realidad es la sensibilidad entrenada, por así decirlo.

²² Orientada a un fin último o no.

En las últimas décadas, los sistemas educativos formales vienen prestando más atención a la psicología que a la filosofía, basta con mirar las fundamentaciones científicas en las que se basan las propuestas curriculares.

En lo tocante a la sensibilidad, se está prestando atención a la intensidad con que cada niño capta tanto lo otro como a sí mismo, como factor diferenciador de su aprendizaje en el mundo y con los otros (Aron y Aron, 1997; Smolewska et al., 2006; Wolf et al., 2008).

Ya no se puede mantener que todos los seres personales tengan una sensación semejante para adaptarse, acostumbrarse y apropiarse de lo que tienen. Múltiples investigaciones muestran **diferencias significativas en excitabilidad ante impactos semejantes** (Belsky y Pluess, 2009, 2013; Ellis y Boyce, 2011; Obradovic y Boyce, 2009).

Entre sujetos de la misma población, con capacidades y circunstancias semejantes, y en el mismo ambiente, se aprecia que, impactados por los mismos estímulos, los umbrales de afección son diferentes (Wolf, van Doorn y Weissing, 2008). Y no por una diferencia cualitativa en los órganos de los sentidos, ni por una diferente vinculación subjetivo con lo que impacta, sino más bien por diferencias en el procesamiento de la información, de unos sujetos a otros (Aron, 2010).

Esta diferencia en el procesamiento de la información lleva a que unos sujetos sean más **intuitivos** a la vez, que pueden ser más lentos para tomar decisiones al tener que reflexionar sobre captaciones, con más sutiles y profundidad (Acevedo et al., 2021).

Así mismo, la intensidad de procesamiento de la información puede llevar a **diferentes umbrales de saturación**, haciendo que los sujetos con alta sensibilidad se sientan más fácilmente abrumados por la sobreestimulación (Acevedo et al., 2017; Acevedo et al., 2021). Pero se insiste en que esta diferencia sensorial es consecuencia del diferente potencial del procesamiento sensorial y no por diferencia en los órganos de los sentidos o por problemas con el procesamiento sensorial.

Lo que ha llamado la atención a ciertos investigadores, es el caso de personas que cuentan con un procesamiento sensorial por encima de lo común. Dabrowski (1967) lo llama “sobreexcitabilidad” (“overexcitability”), y lo describe como una experiencia fisiológica aumentada de estímulos resultantes del aumento de las sensibilidades neuronales que hacen vivir las experiencias cotidianas con mayor intensidad. Dabrowski (1967) describió cinco formas de **sobreexcitabilidad: psicomotor, sensual, imaginativo, intelectual y emocional**.

Como describe Dabrowski (1967), esta forma de procesar la información está asociada a la reactividad emocional, haciendo que una persona experimente la vida diaria con mayor intensidad y sienta profundamente los extremos de las alegrías y las penas de la vida.

Estudios más recientes muestran características adaptativas de los sujetos con alta sensibilidad, como **emociones más positivas y desempeño especialmente bueno en entornos de apoyo**; Sin embargo, estos sujetos tienden a tener problemas de salud mental, como **síntomas de depresión o ansiedad en ambientes negativos**. (Jagiellowicz et al., 2016; Pluess y Boniwell, 2015; Acevedo et al., 2017; Acevedo et al., 2021).

Dados los síntomas de ansiedad y depresión, la lógica de la educación categorial será la de **medicalizar al educando** para que deje de sufrir esos daños. Sin embargo, esto hace que la persona deje de abrirse a su origen a conciencia y de “corazón”.

El origen sigue estando y aunque sean heridas interiores originales, la originalidad sigue presente; **siempre hay esperanza de realización personal**, pero sería macabro seguir este camino a sabiendas.

La persona con su alta inteligencia sensible insensibilizada por la medicación puede desarrollar ciertos hábitos al margen de su originalidad con los que adaptarse categorialmente a la vida, pero desde que la medicación deja de hacer efecto, ya sea por tolerancia del organismo a los diferentes tratamientos o por aumento de las heridas interiores que ocasionan la depresión y la ansiedad, o tal vez, por el aumento de la presión con que impacta la vida, o quizás las tres cosas a la vez; la persona con alta inteligencia sensible se ve **abrumada de una manera insostenible**, hasta el punto de desear la muerte (Dabrowski, 1967).

Este estado de desintegración interior, si se atiende desde la educación sensible, resulta más probable que se resuelva con una integración positiva que supone crecimiento original. Cuando se ocultan las causas y motivos que ocasionan la desintegración neutralizando con medicación la depresión y la ansiedad que ocasiona, en lugar de educar la sensibilidad, el paso del tiempo **no hace crecer a la persona, sino que hace aumentar las heridas**, los hábitos que las reabren una y otra vez, y empeora la “infección”; lo que las hace todavía más dolorosas.

En este contexto, **la búsqueda de refugios es el sentido de vivir**. Con el paso de los años, quizás ya en la edad adulta avanzada, ya no hay refugio que salvaguarde el bienestar de la persona y termina por aceptar que su vida es una apariencia y que su realidad original está llena de heridas profundas, abiertas y enquistadas.

Aún así hay remedio, pero no será la medicina²³ ni las alternativas esotéricas quien lo arregle²⁴, sino la educación sensible, aunque sea con adultos (sobre esto se tratará en la segunda parte de este libro, en particular en el punto 2.3).

El caso es que los estudios empíricos muestran que los sujetos que algunos denominan PAS (“Personas Altamente Sensibles”) (Aron y Aron, 1997) se benefician más de los buenos entornos educativos y de una infancia mejor atendida, y se ven más perjudicados por una infancia emocionalmente pobre o negativa, y entornos educativos estresantes o aburridos.

Esto lleva a que la educación sensible de tanta importancia al ambiente, en particular a la familia como “nosotros-troncal”, como factor altamente condicionante que puede dañar a la persona o motivarla para que desarrolle su originalidad.

Las diferencias en el procesamiento de la información también ocasionan variaciones en el grado de **empatía**. Cuanto más profunda sea el procesamiento de la información, más comprensión se tendrá del otro, y no solo se comprende cómo se siente otra persona, sino que, contando con la totalidad del cerebro, en cierto modo, uno puede sentirse de la manera que se siente el otro, e incluso se pueden captar sus intenciones, lo que no quiere decir que sea infalible en sus interpretaciones. (Acevedo et al., 2017; Acevedo et al., 2021).

También es una consecuencia lógica del grado de procesamiento de la información, que unos sujetos capten más o menos **detalles sutiles**. Ciertamente, existen más factores que condicionen este rasgo, pero el nivel del procesamiento que se hace de la información es uno de ellos. Y se insiste en que no es por contar con sentidos extraordinarios, pues hay personas con alta sensibilidad que tienen problemas ópticos o auditivos (Acevedo et al., 2021).

Esta diferenciación en la captación de sutilezas lleva a que unos vivencien más detalles de la realidad, ya sea como **disfrute** o como **des-**

²³ La medicina es solución para las enfermedades y lo prudente será acudir al medio cuando se presenten síntomas de enfermedad. No obstante, el médico sería conveniente que estuviera formado en educación sensible para que su práctica médica no aleje a sus pacientes de su realización original.

²⁴ En este caso, la medicina y cualquier alternativa esotérica son refugios, como lo puede ser el trabajo desenfrenado, el deporte compulsivo, la dedicación a los hijos o la adicción a lo que sea. Todo puede llegar a ser un refugio, incluso la religión, la política, el activismo solidario, el éxito... Todo, en la medida que no son el “hogar interior” ni la “apoteosis” original.

asosiego. Ser consciente de las sutilezas condiciona los **aprendizajes**, los **estados de ánimo**, la **confianza** en otros, la respuesta ante las **señales** no verbales de los demás²⁵, los **barruntos** de lo que está por venir y los **símbolos** que indican a la persona, el camino que le conduce a su propia originalidad en ese momento.

El **agotamiento** hace perder conciencia de lo sutil y cuanto más intensidad de procesamiento se tenga, más profundo son los estados de agotamiento a los que se puede llegar. Este aspecto es importante para valorar con rigor el grado de sensibilidad a lo sutil (Acevedo et al., 2021).

También es común que el sujeto muy alterado por sutilezas se defienda con procesos mentales de **insensibilización**, lo que puede llegar a parecer a vista de otros, justamente lo contrario, que se está ante una persona con baja sensibilidad (Martínez-Domínguez, 2021).

A estos rasgos combinados que se acaban de describir, Aron y Aron (1997) lo ha denominado “sensibilidad del procesamiento sensorial” (SPS), Pluss (2018) lo llama “alta sensibilidad ambiental” y Dabrowski (1964) “sobreexcitabilidad”, Martínez-Domínguez (2021) “Alta inteligencia sensible” y Pardo de Santayana (2021) “Capacidad Compleja”, pero en cada categorización se abarcan más o menos dimensiones de la sensibilidad, del ser personal, del “nosotros” y del cosmos. Cada una de las categorizaciones puede considerarse más o menos amigable con la educación de la originalidad personal en todo su ser, que sería en esencia la educación sensible.

Desde todas las perspectivas podría entenderse “educación sensible” pero en algún caso, como la popular visión del mundo PAS, se podría entender como reduccionismo psicofísico que confunde la “educación sensible” con “educación emocional”, con aplicar “delicadeza” al educar o proteger al educando sensible; y no es esto como se explicará en la segunda parte.

Sin entrar a valorar el grado de intensidad con que la sensibilidad de cada sujeto capta la realidad, desde el ámbito clínico (Dunn, 1997) se habla de “procesamiento sensorial” como algo previo al “procesamiento cognitivo”. Desde la neurociencia se habla de “neurosensibilidad” (Bridges, 2018) como manifestación de la alteración nerviosa que supone el convivir en el mundo.

Si nos adentramos en el mundo de la filosofía, lo más común es la referencia al “conocimiento sensible” como tradición del aristotelismo, que lo entiende como algo previo al conocimiento intelectual. Kant hace referencia a la “intuición sensible”, como conocimiento referido a

²⁵ Que pueden no tener idea de que las están emitiendo.

un objeto que afecta al sujeto que lo representa por la sensibilidad como sensación del fenómeno, que es el objeto dado en cuanto recibido por el sujeto (Torres, 2013). “Merleau-Ponty se refiere al “yo sensible” y como se comentó en el punto 1.1., Scheler lo llama “sentimiento corporal”.

Así mismo, Stein lo llama “sensibilidad pura”: “*La sensibilidad pura es lo que cada individuo tiene para sí solo y lo que no comparte con ningún otro. Esto se aplica no sólo a vivencias con contenido no-referido al yo (las sensaciones), sino también a vivencias con contenido yóico (como el dolor sensorial)*” (Stein, 2006, p.258).

Más allá del término que se le quiera aplicar para conceptualizar este fenómeno, todos los seres vivos deben ser sensibles a lo externo y lo interno. Registrar y procesar estímulos externos e internos, es una de las características individuales más básicas y observable en la mayoría de las especies (Pluss, 2018). Sin esta capacidad, un organismo no podría percibir, evaluar y responder a diversas condiciones ambientales, ya sean de naturaleza física o psicosocial, y si son negativas o positivas (es decir, si amenazan o promueven el desarrollo, la supervivencia y el éxito reproductivo del individuo).

Pero como ya se adelantó al referirse a los sujetos con una sensibilidad fuera de lo común, no todos cuentan con la misma sensibilidad. En el caso de los seres humanos, según los estudios de Pluss (2018), alrededor del **25-35%** cuentan con una sensibilidad **por encima de la media. Media** que la forma un grupo del **41-47%**, y un grupo de **20-35%** disponen de una sensibilidad **inferior a la media.**

Dabrowski (1967) lo explica desde su Teoría de la Desintegración Positiva; lo que llamó personas promedio, coincide con ese grupo del 41-47% de la media de Pluss (2018). En este nivel, las personas se integran en función de la educación, formando colectivos y creando una zanja de separación con colectivos que piensan diferente, dificultándose la posibilidad de apreciar aspectos positivos o puntos de encuentro. En este nivel de sensibilidad, cuesta empatizar con las personas de otros colectivos o que piensan diferente.

Es interesante considerar que a las personas con alta sensibilidad les resulta más sencillo conectar con otras personas altamente sensibles, aunque piensen diferente, que con personas con baja sensibilidad que comparten los mismos principios categoriales.

La sensibilidad marca diferentes rangos de frecuencia comunicativa. Un sujeto con alta sensibilidad que continuamente se desenvuelve en un entorno de baja sensibilidad, donde en las conversaciones y expresiones no se descubren los matices y sutilezas, y todo se valora *grosso*

modo es fácil que quede frustrada, alterada de forma negativa o pase como un “bicho raro” o alguien con algún problema clínico.

Es posible que la alta sensibilidad mal gestionada pueda derivar en **patología o comportamientos inmaduros, egocentrismo y disfuncionales** en ciertas áreas. Sea como fuere, la educación sensible, si no ha estado antes, deberá darse en la vida adulta.

Si ya se ha generado un problema clínico, tendrá que convivir esta educación sensible con la intervención médica, pero la intervención médica sin más o con el uso de terapias clínicas sin educación sensible, pueden adormecer los síntomas negativos, pero no ayudarán a la persona a crecer desde su originalidad.

En cuanto a los sujetos con baja sensibilidad o una sensibilidad media, el objetivo de la educación sensible no es el aumentar la sensibilidad, sino que cada cual sepa **sacarle partido a su singular sensibilidad** para aprender a convivir en un “nosotros-maduro” (Künkel, 1982) desplegando la propia originalidad.

Tener baja, media o alta sensibilidad no es algo que sea en sí bueno o malo; cada cual es como es y cada forma de ser tiene sus ventajas e inconveniente y ofrece a la personas oportunidades y amenazas.

Por ejemplo, una persona con baja sensibilidad es alguien mucho más estable, menos alterable de forma negativa, más previsible y cuando se entrena puede alcanzar importantes avances en la comprensión de los demás por el reconocimiento especulativo de sus manifestaciones. Además, con la educación mejoran en el diálogo, en la capacidad de llegar a acuerdos y en la libertad de expresión con tacto, es decir, sin manifestar su carencia de sensibilidad.

Dentro del grupo de 20-35% con sensibilidad inferior a la media, Dabrowski (1967) identifica a las personas independientes de campo, capaces de tomar decisiones sin verse afectados por el entorno y los demás. Estas personas pueden llegar a ser grandes líderes, pero también grandes tiranos. Entre estas personas Dabrowski (1967) identifica a las personas que pueden dormir dentro de las grandes mafias mundiales o desarrollan comportamientos psicópatas o sociópatas, aprovechándose de los demás sin escrúpulos. Resulta muy determinante la educación que reciban estas personas con baja sensibilidad.

En cuanto al 25-35% de personas con una sensibilidad por encima de la media, Dabrowski (1967) descubrió que sus sistemas nerviosos los hacían propensos a la angustia, la depresión y la ansiedad, y de cómo resuelvan estas experiencias, podrán desarrollar más o menos su potencial de desarrollo, lo que supone un factor de crecimiento, que en

este libro se denomina “inteligencia sensible”, que junto al “factor ambiental” y el “tercer factor” (del que ya se tratará en el punto 1.4), conforman los tres factores que intervienen en el desarrollo del potencial de la persona.

Tanto para los sujetos con una sensibilidad media como para los que tienen una sensibilidad alta, la educación pasa por una “desintegración positiva” en mayor o menor medida, con la que el sujeto es capaz de abrirse y salir del egocentrismo por sí mismo, para integrarse con originalidad en un “nosotros-maduro” donde se convive de forma sensible y empática con los otros.

Si el sujeto termina por manifestarse con una integración negativa, su vivencia será de sufrimiento, ansiedad, depresión..., pudiéndose ocasionar daños somáticos, deterioro en las relaciones y llevar incluso al suicidio (Dabrowski, 1967).

Las experiencias de desintegración negativa llevan a que muchos sujetos con alta sensibilidad y profundamente empáticos, sin embargo, se manifiesten encerrados en su ego como adolescentes que buscan su identidad en el “nosotros” que le acepta, le aprecia, le hace sentir perteneciente, le permita desarrollar sus competencias y le ofrezca oportunidades para verse útil.

De los sujetos con baja sensibilidad habrá que ver si pueden salir de su egocentrismo, pero al menos de forma racional y volitiva, convendrá educarles para que asuman y sepan respetar las reglas nosicéntricas del mundo que, independientemente de la cultura, se manifiesta como la imbricación de un sano egocentrismo (amarse bien a sí mismo) y un sano alocentrismo (o altercentrismo, amar bien al otro) aunque sus decisiones libres decisión y manifestaciones exteriores, no estén acompañadas por lo que la persona pueda sentir en su interioridad (En el punto 1.3 se trata todo esto con mayor detalle).

1.2.2. LO INTANGIBLE De LA SENSIBILIDAD ABIERTA

Si a lo tangible se redujera la sensibilidad humana, no tendría sentido hablar de una educación sensible, pues los animales no requieren de educación y su sensibilidad es tangible. Ciertamente, los animales aprenden y algunos son domesticados, pero la **educación** es una capacitación para la autoconfiguración libre y eso **solo es posible y necesario en personas** (Altarejo y Naval, 2011).

Se podría pensar, y así piensan muchos, que la sensibilidad es una hermana pequeña en la educación, que estaría dentro de las facul-

tades inferiores del ser humano, que no es más que consecuencia de la “percepción sensible”, y que serían las facultades superiores las que la elevan, la humanizan; pero no. **La sensibilidad está presente en todas las facultades humanas, inferiores y superiores** (como se ha explicado en el punto 1.1).

Si la sensibilidad es consecuencia de la captación sensible, también lo es de la captación apertural. Con la captación sensible podemos percibir los hechos y parcializar multitud de aspectos, todos reales: formas, colores, olores, texturas. Incluso se puede componer un conocimiento biológico, sociológico, político, económico, cultural, pero es la captación apertural la que me permite “percibir” la “luz interior”, el valor y “el espíritu”, que da unidad a todas estas particularidades. Thibon (1973) lo describe como “mirada ciega ante la luz”.

Es lo que explica Edith Stein (2017, p.907): *“Aquel que conoce la situación de una época, conoce el “espíritu” de esa época, y el mismo espíritu es el que habla desde sus artes plásticas, desde sus formas sociales, desde su política, etc. Gracias a esa peculiaridad de la vida espiritual, el historiador permanece más cercano a la “realidad plena” que el experto en ciencias naturales -claro que sólo en cuanto se trata de una realidad espiritual y no de un acontecer de la naturaleza, con el cual la vida espiritual se halla entrelazada dentro de la plenitud de la realidad”*.

La dimensión intangible de la sensibilidad no la estudian las ciencias naturales: físicos, químicos, biólogos, ingenieros o neurocientíficos, pero que no consideren esta dimensión no quiere decir que aporten pruebas de su no existencia. Al contrario, los hay que apelan a ella para entender sus propios descubrimientos. Por ejemplo, se atribuyen a Einstein frases como: *“Mi religión consiste en una humilde admiración del ilimitado espíritu superior que se revela a sí mismo en los pequeños detalles que podemos percibir con nuestra frágil y débil mente”* (Einstein, 1979, p.58).

Independientemente de que los empíricos crean o no en la conveniencia de un intangible que explique la realidad, se podría decir que todo lo que muestran se puede explicar sin problema, e incluso mejor y con más sentido, como manifestaciones de la dimensión intangible de la persona y su sensibilidad metafísica.

Entre los autores que describen o atisban la dimensión metafísica de la sensibilidad humana caben todos los científicos como se aprecia en Einstein: *“La mente intuitiva es un regalo sagrado y la mente racional es un fiel sirviente. Hemos creado una sociedad que honra al sirviente y ha olvidado el regalo”* (Fernández Buey, 2005).

Pero a la hora de considerar la sensibilidad apertural como materia de estudio hay buscar referencias en **metafísicos, fenomenólogos, antropólogos**. También se puede acudir a multitud de científicos de las ciencias sociales abiertos a la trascendencia y como no, a los teólogos (aunque para algunos, estos últimos no sean considerados científicos o al menos, los consideren científicos que parten de una premisa no científica, la revelación).

Otros especialistas que trabajan este intangible son los **humanistas y artistas**: músicos, novelistas, poetas, pintores, escultores, actores... Su experiencia puede ser objeto de estudio científico, pero no puede considerárseles científicos en cuanto artistas.

Otro sector que trata de la sensibilidad metafísica es **el ocultismo, el esoterismo, el gnosticismo, el chamanismo, el hermetismo, el satanismo**, pero desde estos ámbitos, no solo no se hace ciencia, sino que, además, se dificulta que se reconozca la ciencia de quienes sí la hacen, en una civilización en la que el analfabetismo en metafísica está generalizado, incluso entre las personas que más han invertido en formación.

Además, desde estos planteamientos se manipula la sensibilidad, pudiéndose llegar a dañar a las personas o al menos, confundirlas con supuestas argumentaciones seudocientíficas, aparentes percepciones extrasensoriales, revelaciones particulares, aparentes milagros o hipotéticos estados de conciencia superior.

Aunque, desde la educación sensible, se luche por desmarcarse de estos abusos, quien adolece de conocimientos metafísicos y antropológicos, ya sea “trigo o cizaña”, todo le parecerán “hierbas del campo”, sin distinción.

Para facilitar esta distinción, se hará referencia a los autores que son reconocidos por la comunidad científica con la intención de mostrar que no es una ocurrencia de este libro, sino que la educación sensible y en particular la sensibilidad abierta, tienen detrás el peso de la historia de la filosofía científica y la historia de la pedagogía.

Ya se expuso antes lo que Stein entendía por sensibilidad tangible, ahora expondré su parecer al respecto de la sensibilidad intangible.

En relación con la “sensibilidad mental”, Stein explica: *“Tendríamos que recorrer todos los géneros de vivencia para obtener un cuadro completo. Esto sólo puede hacerse aquí a modo de indicación. Las sensaciones no revierten en una vivencia del yo: la presión, el calor, el estímulo de la luz que yo siento, no son nada en lo que yo me vivencie, no surgen en modo alguno de mi yo. En cambio, una vez objetivados, me ‘manifiestan’ la ‘sensibilidad’ como propiedad anímica constante. Las denominadas*

'sensaciones sentimentales' o 'sentimientos sensibles', el gusto por una impresión táctil, el dolor sensorial, penetran ya en la esfera del yo; 'yo' vivencia el gusto y el dolor en la superficie de mi yo, en ello vivencio a la vez mi 'receptividad sensorial' como estrato superior o más externo de mi yo' (Stein, 2006, p.183).

A lo que en este libro se denomina “sensibilidad mental”, Edith Stein lo sintetiza como “*aprehensión intuitiva percipiente o representativa*” (2006, p.184), y a lo que me refiero con “sensibilidad apertural”, lo llama “*sentimiento original del valor*”, “*aprehensión del valor*” (Stein, 2006, p.186), “*unidad de la experiencia*” (Stein, 2006, p.361), “*sensores de nuestro espíritu*” (Stein, 2006, p. 388), “*aprehensión de la verdad única*” (Stein, 2007, p.639) o simplemente “*espiritualidad*”.

La unidad de experiencia se entiende porque la sensibilidad apertural es nosística, es decir, es de los “yoes” sensibles que se donan al tú, sean o no correspondidos en el mismo grado, pero sí compartiendo algún valor que les vincula.

En esto juega un papel importante la ficción, los relatos, la tradición, la pertenencia, las categorizaciones de la propia cultura, pero la sensibilidad no es solo aprehensión del **significado** (mental) de las categorías, sino (aprehensión) del **sentido** de estas categorías en la realidad única.

Es la sensibilidad apertural la que encuentra el sentido original o no, de lo que le afecta.

Los **afectos** no se fundamentan en las **emociones**, si bien éstas se manifiestan al vivenciar el afecto. Cada persona será más o menos emotiva independientemente de que disponga de más o menos sensibilidad apertural, que está más allá de la sensibilidad mental.

La sensibilidad mental capta significados, genera pensamientos y los pensamientos motivan sensaciones interiores y **sentimientos** que mueven a la acción. Todo este contenido mental puede ser real o ficticio, y ya sea como realidad o como ficción, la sensibilidad mental se altera con sentimientos.

La sensibilidad mental es alteración psíquica del “yo” y es íntima en cuanto que es un tú quien le altera.

La afectividad es algo más profundo que las emociones y los sentimientos, porque no se encuentra en el yo-mental o “ego”. La afectividad es una realidad que está más allá del “ego” pero a su vez está en el “querer-yo” y el “captar-yo” que Polo (2016) denomina **sindéresis** que viene a ser como un “ego” abierto; un “yo” mental y apertural a la vez²⁶.

²⁶ “*La sindéresis es un hábito innato que ha de considerarse en orden a la voluntad y a la inteligencia. Por tanto, la sindéresis es el ápice de la esencia del*

Stein (2006, p.118 y 241) se refiere al “yo” como “corriente de conciencia”, que se encuentra entregado a las vivencias del estrato superior. El “yo” es objeto y sujeto de los actos voluntarios que no se encuentra en un punto fijo dentro de la persona empírica, hasta incluso ser capaz de verse a sí misma desde fuera como cuando empatiza con otros “yoes” ajenos.

El “yo” como sindéresis no solo capta ideas con su mente, sino manifestadas de manera simbólica capta noticias de la dimensión apertural de la realidad.

Las noticias que da el origen en su apertura y que el “yo” capta por su sensibilidad apertural son la belleza, el amor, la bondad, la sabiduría, y el “querer-yo” trata de dar esas noticias con sus manifestaciones (Polo, 2016, p.512).

Si al “yo” no le afectan las noticias por su sensibilidad apertural, no tendrá la tendencia de darlas.

En este sentido dirá Polo (2016, p.516): *“Llamo afectos a los sentimientos espirituales, o a las noticias de los hábitos innatos. Estos hábitos proceden de la persona viviente y los afectos son congruentes con cada uno de ellos”*.

Es en ese más allá de la mente, en el “además”, donde reside la afectividad humana, es decir, en su apertura. En la apertura, la persona no asume para sí, sino que se sume en el “nosotros” de modo que su entrega le hace más sí mismo. De tal manera, la **entrega no es sacrificio de sí, sino todo su darse es dárselo a sí en el nosotros** convirtiéndose en una manifestación más plena y original de sí mismo.

La afectividad captada por la sensibilidad apertural es la noticia que, aceptada, la persona podrá cultivar con la educación sensible para darla al mundo y a los demás con la libertad original de su acto de ser, que es la *es la sede de la afectividad*” (Polo, 2016, p.268).

“La afectividad es el equivalente espiritual de los sentimientos y de las llamadas pasiones del alma” (Polo, 2016, p.268).

En otro lugar, Stein se refiere a “sentidos espirituales” como la apertura del espíritu y como lugares de acogida especiales y preformados del espíritu (Stein, 2006, p.389). Desde esta perspectiva, la sensibilidad apertural sin ser material es una especie de **espacio de acogida del otro y su noticia** de manera que **cohabitan** en el espíritu formando un “nosotros” manifestativo de buenas o malas noticias.

hombre. Designo ese ápice con la palabra yo. El yo no es idéntico con la persona humana, sino el ápice de la esencia del hombre en tanto que depende de la persona; por eso, la distinción real en antropología no se confunde con la distinción real del ser extramental y su esencia.” (Polo, 2016, p.108).

Que se capte lo apertural por la sensibilidad personal no quiere decir que se reconozca, se logra reconocer cuando se hace consciente y se capta con la dimensión mental de la sensibilidad, pero la dimensión apertural solo nos hace captar un “además” que los artistas tratan de expresar con sus obras y los filósofos con sus palabras, los místicos con sus éxtasis, pero quizás sea Sócrates quien mejor ha mostrado esta sensibilidad abierta cuando dijo *“Sólo sé que no sé nada”*.

Así como la sensibilidad tangible se manifiesta con **sensaciones**, la sensibilidad mental se manifiesta por **sentimientos** y la sensibilidad apertural lo hace por el **sentido**.

Aquí encontramos a tres psicólogos de la escuela de Viena que se centraron en cada una de estas sensibilidades: Freud con la búsqueda de la **homeostasis**, que se suele reconocer como sensación de placer o **bienestar**. Adler con la búsqueda de **poder y control** de modo que la persona encuentra el **bienestar subjetivo** y la seguridad y, por último, estaría Frankl que propone la búsqueda de **sentido** abrazando el valor que permite un **bienestar intersubjetivo** por la libertad responsable ante el amor donal (Barnes, 2000).

La alteración e intimidad original a la que está llamada la sensibilidad abierta es la **felicidad** (Seligman, 2002), que en el cuerpo es el placer, el **goce** o bienestar objetivo, en la mente es la **gratificación** o bienestar subjetivo y en la apertura es la felicidad llena de sentido, la alegría del corazón, el bien-ser, el bienestar intersubjetivo o como gusta decir desde la educación sensible: el **gozo**.

La alteración íntima que capta la sensibilidad apertural está más allá de la **sindéresis**, no es un acto del “yo”. El “yo” no puede elegir ser o no alterado por el valor del “tú”, en particular del origen, lo que si puede hacer es aceptarlo y elegir la respuesta que emite ante tal alteración: **acepto o no acepto** y desde la apertura, más allá del “yo”, en el “nosotros”, la persona obra con **libertad y amor** que llevándole a la **donación**, que en la medida que la sensibilidad abierta está educada, será más o menos consciente de este entregamiento profundo de la libertad y del amor que es en su ser íntimo, que siempre es un co-ser, entregado a alguien, a algo o al “yo”.

Esta entrega se hace en la naturaleza humana y la persona requiere de la educación sensible para que esta entrega de su ser desde su naturaleza sea fuente de gozo y no de sufrimiento.

La persona es originada con amor donal maduro y es su despliegue en la naturaleza lo que lo puede hacer amor inmaduro y de este modo, donación dañina o dañadora. Será la sensibilidad educada la que captará los daños que entregados al origen son sanados, desatados de sus

tendencias dañadoras y liberado de sus agentes de malificación, que multiplican el daño y lo hacen extensible al nosotros por el amor inmaduro, engañoso, abusador y violador²⁷ del ser amado.

Estos entregamientos se ocasionan desde que la persona es en acto, y antes de poder actualizar las potencias educables, el ser ya está en acto dándose con sus hábitos innatos de los primeros principios, sabiduría, libertad y amor nativos (Polo, 2016).

Esas vivencias supra-mentales y pre-mentales se las encuentra el entendimiento y la voluntad que las capta con su sensibilidad personal, pero su cognición y volición no es capaz de aprehenderlo como experiencia vivida, aunque se capte y se manifieste de forma simbólica en noticias que son **gestos** que sí puede llegar a comprender e interpretar la mente (Stein. 2006, p.160).

La educación sensible lleva a que la persona se manifieste de forma auténtica, sanando sus heridas aperturales producidas en su manifestarse en la naturaleza humana, regenerando su apertura y desplegando su originalidad por medio de la interpretación en las dos acepciones del término: **Interpretar los gestos e interpretar con gestos.**

La sensibilidad apertural capta el valor, ya sean **valores egocéntricos** que garantizan la supervivencia de la especie y el bienestar individual o **valores alocéntricos** que permiten habitar la unidad coexistente con originalidad, apreciar la belleza y practicar la benevolencia y la justicia con lo otro y con uno mismo.

La sensibilidad apertural es más sabia que la razón, pues dónde la razón capta la maldad de una costumbre, la sensibilidad abierta capta el valor ético de esas costumbres. Dónde el entendimiento detecta miseria humana y fealdad, la sensibilidad abierta detectan los valores personales que irradian lo virtuoso de queda en esa realidad degenerada, que bien puede ser uno mismo en su originalidad.

Esta forma de empatía abierta es más que la mera comprensión mental de la realidad. Es **empatía apertural** que, sin engaño, comprende que hasta la persona más ruin “*es maravilloso que exista*” (Pieper, 2010).

La sensibilidad abierta permite a la persona captar la originalidad del otro con quien convivimos para formar una unidad en el “nosotros-original”: somos iguales y ese captad la igualdad esencial del ser solidariza a la persona, la mueve al amor maduro. Pero sin educación sensible, el

²⁷ Ya sea en cuerpo, mente y/o apertura, si es persona, atentando contra su dignidad aunque la persona violada no lo capte por defecto de la propia sensibilidad o falta de educación sensible.

amor se tuerce, se pierde del origen y las donaciones se hacen dañinas y aparentes.

Cuando la sensibilidad abierta ha sido dañada por un **apego inseguro que supone la vivencia nativa de amor inmaduro por el nosotros-familiar**, la persona pierde la referencia innata del amor donal maduro que ha entregado, pero se ha desordenado por la inmadurez del nosotros-receptor en la existencia. Así deja de captar con claridad el valor, empezando por el valor de sí mismo y su vida se convierte en una búsqueda del sentido por las sensaciones y los sentimientos, pero cuanto mayor es la sensibilidad de la persona, menos sentido le encuentra a vivir su inmadurez afectiva y la de los demás.

El origen sigue omnipresente tratando de hacer todas las cosas nuevas, pero deberán las personas afectadas caer en la cuenta, aceptar la realidad y dejarse regenerar entregándose al origen.

La sensibilidad abierta nos permite vivir en la seguridad de **ser hijos originales**, en la **igualdad de ser hermanos**, nos invita a **vivir la paternidad** mediante la propia acción creadora y el **habitar la humanidad como un “nosotros maduro”** en el que uno es corresponsable de los otros y cuidador de los vulnerables.

Como se viene indicando reiteradamente a lo largo del libro, la educación sensible es también una educación de adultos, en particular de quienes pierden su **sentido de fraternidad y paternidad** que su sensibilidad abierta está anhelando.

1.2.3. LA SENSIBILIDAD PRIORITARIA: CORPORAL, MENTAL O APERTURAL

Según la alteración que la mente de la persona empírica considere prioritaria en su vida, así tenderá en el diseño de su proyecto de vida.

Y se hace referencia a “prioritaria”, es decir, el resto de dimensiones de la sensibilidad no se anulan, sino que permanecen ordenadas por las preferencias que ejecuta la voluntad en cada momento, aunque el entendimiento pueda sugerir otro ordenamiento.

Se puede hablar de **maneras de enfocar la vida** y para representarlo, sirve la metáfora de la **cámara de fotos**. La cámara no puede poner el foco en todos los puntos, sino que, si focaliza en el primer plano, el fondo se difumina y si se focaliza en el fondo, el primer plano se desenfoca.

La persona tiene la posibilidad de enfocar su vida con una **intención fundamental**, pero el hecho es que su **sensibilidad en cada momento estará condicionada** en cada presente por el entorno, los otros y las propias

decisiones libres. **Esto lleva a que los proyectos de vida cambien:** se debiliten, se fortalezcan, se transformen, se empobrezcan, se enriquezcan, evolucionen, se anquilosen, se revolucionen, se corrompan con respecto a la propia originalidad o permanezcan fieles a su razón de ser.

Se puede poner el ejemplo de un **sujeto al que le encanta el chocolate** y se enfrenta a una tableta. En el ejemplo, la sensibilidad del cuerpo le hace sentir que se la comería entera, la sensibilidad de la mente le hace sentir que le conviene comerse solo una onza y guardarlo para más tarde. Su mente se manifiesta como deseosa de controlar al chocolate y no que el chocolate controle al “yo”.

La sensibilidad de la mente le propone que dosifique y se lo coma con moderación, poco a poco, a un ritmo saludable para su cuerpo.

Al mismo tiempo, la sensibilidad apertural del sujeto le hace plantearse la opción de buscar a alguien con quien compartir el chocolate. Es como si en el interior de la persona hubiera un “consejo de gobierno” y hubiera que tomar una decisión.

Todas las decisiones tienes algo “bueno” y algo “malo” desde algún punto de vista, y cada decisión tiene unas consecuencias inmediatas y en conjunto con otras decisiones, se suman a unas consecuencias u otras que se proyectan en el tiempo.

Los tres efectos son reales y pueden generarse de forma sincrónica, y en la medida que se toma una alternativa u otra, la persona va vivenciando su proyecto de vida, que no tiene porqué coincidir con su originalidad ni con su intención mental (en el caso de que no coincida con la originalidad).



Ilustración 4. Hábitos humanos diseccionando: cuerpo, mente y apertura, si bien se manifiestan en unidad. (Elaboración propia).

La consecuencia es que los sujetos después de verse impactados por múltiples causas y motivos, se manifiestan de formas más o menos original y cada acto contribuye a una **habituación**, un **acostumbramiento** y una **apropiación** de comportamientos que van **manifestando la propia marca personal**, que puede ser expresión de la propia originalidad, una imitación de otros (reales o ficticios) o una consecuencia de poner al frente de las propias decisiones los reclamos del propio cuerpo, aunque el “yo” trate de autoengañarse diciéndose que esa es su marca, porque es la que quiere, aunque en realidad no es una tendencia de aproximación libre al chocolate sino de atracción orgánica en la que el querer se reduce a homeostasis corporal y mental.

Aceptar que el “yo” ha perdido el control y es el organismo la motivación de las propias decisiones sería un paso para recuperar el control, pero si en lugar de aceptación es una resignación, entonces estamos ante un “yo” que se conforma con una versión más o menos animalizada de sí, en función no sólo del propio cuerpo, sino de los controles sociales que le prohíben y amenazan con daños, y otros miedos interiores ante la presencia de daños actualizados o potenciales.

Además, según sea el grado de sensibilidad, la vivencia de estas dicotomías interiores puede resultar indiferentes o tremendamente trágicas. La educación sensible tiene un papel importante en la gestión de estas priorizaciones vitales para **que la persona aprenda a tender a lo que más le conviene en su ser-con original**.

Si la sensibilidad prioritaria es la corporal, la persona se proyectará en la vida en busca de buenas sensaciones. Lo que podría considerarse un **proyecto de vida hedónico**.

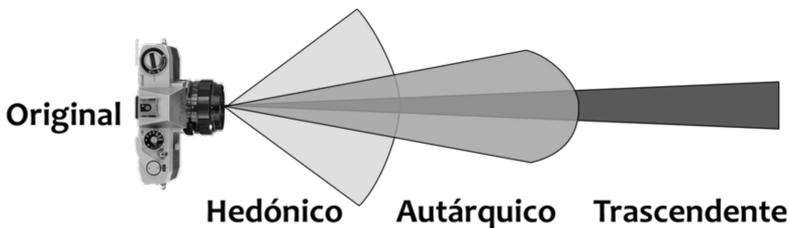


Ilustración 5. Enfoques de la vida en función de la dimensión prioritaria. (Martínez-Domínguez, 2013).

Si la sensibilidad prioritaria es la mental, la persona se proyectará buscando el sentimiento de control y autosuficiencia en su nosotros. A esto se le podría llamar **proyecto de vida autárquico**.

Si la sensibilidad prioritaria es la apertural, la persona se desplegará en la vida en busca del sentido. A esto se le podría llamar **proyecto de vida trascendente**.

Estas tres priorizaciones no son contradictorias, sino que pueden ordenarse de forma original desplegando la sensibilidad abierta en sus tres dimensiones. Esto sería el **proyecto de vida original** y para que esto sea posible la persona debe **priorizar y fundamentar su vida en el origen**.

Se podría pensar que si la persona prioriza en la búsqueda de sentido ya estaría orientado al proyecto de vida original, sin embargo, si ese sentido no es original, en lugar de un proyecto con fundamento se convierte en un **proyecto fundamentalista**.

El fundamentalismo sin fundamento no tiene sentido y la persona necesitará compensar con escapadas hedonistas que son un desorden de lo hedónico, o buscará en el dominio sobre los demás o sobre su propia conciencia, que es el desorden de lo autárquico.

Y es que la persona necesita mantener el control, la autoposesión de su propio ser, pero si esa tendencia al dominio se convierte en fundamento, el “yo” o el “nosotros” se hace autorreferencial, egocéntrico y desconectado del origen, por lo que termina por dañarse y dañar a los demás.

Estas **formas autorreferenciales** incluso pueden manifestarse con una apariencia de trascendencia, como paternalismo hacia otros, pero no sería un proyecto de vida apertural sino racionalista, voluntarista o sentimentalista.

La vida autárquica puede conllevar una felicidad gratificante, pero supone limitar lo placentero de la diversión y la comodidad y a la limitar o incluso renunciar al gozo de vivir desde el amor maduro. Así la persona queda dañada, hasta el punto de poder desesperarse, deprimirse o escapar mediante compensaciones hedonistas, que sería una vivencia desordenada de lo hedónico.

En el caso de la persona que fundamente la vida en el bienestar material, incluido contando con el de los demás, deja también de lado la originalidad y su proyecto se convierte en sensacionalista y emotivista. La felicidad se reduce a la vida placentera y eso es el único sentido, por lo que es fácil que cuando lo placentero deja de ser posible o el sufrimiento resulta inevitable, la persona vaya perdiendo sensibilidad hasta caer en

las sobredosis de lo que hasta entonces le ha venido proporcionando placer, de tal modo que ya no sería una vida hedónica sino hedonista.

El sujeto que se conforma con el placer en un contexto en el que no es posible alcanzarlo o se consigue con alta precariedad, es comprensible que surja el daño e incluso el deseo de dejar de experimentar la vida por su falta de expectativas hedónicas. Pero este deseo de dejar experimentar la vida también ocurre en el enfoque autárquico al vivenciar la falta de poder y la propia miseria, y también ocurre desde el enfoque trascendente, cuando la persona deja de encontrar sentido a su vida o ante la experiencia impactante de injusticia y desigualdad en el mundo.

En conclusión, **toda prioridad de la sensibilidad que no sea lo original es una fuente de daño más o menos acentuado**, según el grado de sensibilidad de las personas, que tratará de compensar por la vía de la originalidad o por otras vías que de un modo u otro son violencia a lo original (Adler, 1931/1981).

Todos estos daños pueden ser evitados o reparados por la educación sensible que reorienta a la persona hacia el origen de su ser para cohabitar en un “nosotros-maduro” con originalidad de manera que se autorrealice de forma auténtica y plena. Pero que pueda evitarlo o repararlo no significa que lo consiga, pues **en último término será la persona en su libertad quien elija sus prioridades**.

Por la limitación de la naturaleza humana, la persona en cada momento puede poner el foco en lo hedónico, en lo autárquico o en lo trascendente, y no tiene que vivenciarse como daño, siempre que se esté habitando desde el origen. Este modo original de vivir es el vivir más humano posible para la persona, que la dispone para **disfrutar de la vida con sus sensaciones y sus emociones** (lo hedónico), **con sus sentimientos, pensamientos, acciones voluntarias** (lo autárquico) y con sus **propósitos, afectos e inspiraciones** (lo trascendente) y siempre, a pesar de los pesares que son inevitables por la condición humana y del cosmos.

Hans Vaihinger (1911/1965) explicó que todas las priorizaciones que la persona hace en la vida son ficciones como modos de habitar en la realidad con balance positivo. Sin embargo, desde la educación sensible, se dice que existe sí existe un modo no ficticio de priorizar en la vida y es viviendo la versión la propia originalidad. Así se podrá decir que la persona habita la realidad con autenticidad y no como una ficción.

Cuando la persona prioriza en lo hedónico, en lo autárquico o lo trascendente sin habitar en el origen, en realidad no “es-con” sino “es como sí”, no habita con autenticidad sino interpretando un papel que le permita estar bien, pero **la sensibilidad abierta no nos permite estar**

bien del todo fuera del origen. La sensibilidad abierta fuera del origen hace captar al “yo”: “*falta algo*”.

En estos términos, la educación sensible es la educación. Si la educación no es sensible es una **educación para la ficción**, en mayor o menor medida, y según sea esa medida, el daño será mayor o menor. Solo la educación sensible no daña, en todo caso, la persona en su libertad es la que se empeña en dañar o dañarse priorizando en una vida de ficción, a pesar de vivenciar la originalidad desde la sensibilidad personal.

1.3. LA ANTROPOLOGÍA DEL “NOSOTROS-SENSIBLE”

No existe el “yo” al margen del “nosotros” y se capta el “nosotros” por el “yo” alterado por el otro o los otros con quienes queda vinculado en su intimidad de un modo coexistente, más o menos determinante o profundo.

En la metafísica existe “el ser”, pero en la antropología no es posible que exista sin la presencia de otro “ser”. De tal modo que la persona, o es “ser-con” o no puede “ser” (Polo, 2006, p.42).

El ser personal existe en “nosotros” con otras personas, por tanto, coexiste. La coexistencia en el cosmos será un “nosotros-sensible” si la alteración entre “yoes” forma una intimidad que ayuda a cada “sí mismo” a manifestarse de forma original, y será un “nosotros-grosero” si daña la originalidad del “sí mismo”²⁸.

El “nosotros-grosero” es un “nosotros-aparente” y cuanto más grosero, más aparente, más “falso-nosotros”. Las personas tal vez estén vinculadas, pero ese vínculo no les hace ser más sí mismos, sino que es una experiencia de daño y represión de la propia originalidad.

Y podría ocurrir que en una cárcel se vivencie un “nosotros-sensible” y en una familia se vivencie un “nosotros-grosero”. La sensibilidad o grosería del nosotros, no lo da el factor ambiental, que sin duda condiciona, sino, sobre todo, lo dan las personas en su vivir su originalidad de forma auténtica o falsa.

Para que los “yoes” coexistan en un “nosotros-sensible” deben habitar con una “**amor-maduro**” que requiere de un amor magnánimo a sí mismo equivalente al amor magnánimo hacia los otros “yoes”.

²⁸ Con “grosero” se hace referencia a “grosor”, como manifestación de poca sensibilidad, por el mismo motivo que se habla de “groserías” pero el “nosotros” puede ser exquisito en el trato y ser un “nosotros-grosero” en relación con la originalidad.

A estos amores magnánimos se les puede considerar **“egocentrismo-maduro”** y **“alocentrismo-maduro”**²⁹ que son como dos caras de una misma realidad a la que se puede llamar **“nosicentrismo-maduro”**.

Esta insistencia en la idea de “maduro” refleja lo importante que es la idea de maduración en la educación sensible.

La **maduración** o es un estado evolutivo de los cuerpos, sino un habitar la originalidad en cada momento de la vida. En los seres humanos, la madurez no es como la de los tomates, sino que es como una especie de estado de forma de la interioridad de la persona, que se mantiene más o menos en estado original, independientemente de la edad. Así, puede hablarse de niños maduros y adultos inmaduros.

En estos términos, ¿quién puede considerarse maduro? Es algo parecido al estado de salud o al estado de forma ¿Quién puede considerarse con salud plena o en plena forma? Será algo que deberá cuidarse y cultivarse momento a momento en el co-ser, en el “nosotros”.

Con **“magnánimo”** se refiere al concepto de *megalopshychia* que presenta Séneca como aspiración a lo sublime como fin en sí mismo, a diferencia de Aristóteles quien lo planteaba con el fin de ser reconocido por parte de los otros. En cierto modo, ambas interpretaciones están apelando a la “apoteosis”, sin embargo, queda más patente en Séneca la consideración de la “apoteosis” original, mientras que Aristóteles deja abierta la posibilidad a buscar “apoteosis” ficticias, aparentes o falsas.

Para Séneca la **magnanimidad del amor se establece en relación con el “nosotros-original”**: *“Todos los hombres, remitiéndolos a su origen primero, son linaje de los dioses”* (Séneca, 62/1984, p.266) Es decir, **el origen hace grande a la persona al originarle como “nosotros-original”** de tal modo que se habitan mutuamente: *“la razón no es otra cosa que una parte del espíritu divino introducida en el cuerpo humano”* (Séneca, 62/1984, p.370) y en otro lugar afirma: *“Dios vive en nuestro interior cual vigilante y custodio de nuestros actos, siendo protector de los buenos. Como ciertos parajes impresionantes, el varón superior evoca en si también la divinidad, ya que, en su parte más noble, se mantiene adherido a su origen divino”* (Séneca, 62/1984, p.256).

El **“nosicentrismo-inmaduro”** es consecuencia de la **desidia del amor** que se manifiesta como indiferencia: **el “yo” se ama mal a sí mismo y con ese mismo amor inmaduro se relaciona con los demás**. No quiere decir que esté necesariamente deprimido o apático. El concepto que quizás lo defina mejor es el de **atolondrado**, como pérdida de sensibilidad que puede estar ocasionado por multitud de causas o mo-

²⁹ Algunos autores en lugar de alocéntrico se refieren a altercéntrico.

tivos: baja inteligencia sensible llevada por el activismo, alta inteligencia sensible bloqueada por la intensidad del presente, experiencia nativa de apego inseguro, etc.

El “**egocentrismo-inmaduro**” ocurre cuando la persona **se encierra en su “yo” con tendencia a “nutrirse” de los otros**. Amarse a sí por encima de los demás es una forma de amor inmaduro que utiliza a los demás como objetos de los que toma posesión unilateral.

El “**alocentrismo-inmaduro**” ocurre cuando la persona se desparra en el “nosotros” donándose sin amor propio³⁰, amando a los demás, pero de forma inmadura como forma de que otros le validen o al menos no lo rechacen. Como forma de sentir el sentido, ante su existencia sin valor reconocido. Sentirse útil, al menos. También puede ser una forma indirecta de egocentrismo, por el que la persona busca sentirse bien consigo misma, captar la gratificación de saberse buena persona por su donación.

El “alocentrismo-inmaduro” **no es entrega sino aniquilación**, que no debe confundirse con el **holocausto**. La aniquilación es dejarse destruir de forma completa como persona, mientras que el holocausto es entregarse personalmente por completo, lo que lleva a la persona a ser más sí misma.

La inmadurez del “yo” en el “nosotros” ya sea en forma de egocentrismo, nosicentrismo o alocentrismo, supone una situación de daño y conlleva pérdida de sensibilidad abierta, es decir, la persona pierde contacto con la realidad, acepta menos y se irrita más.

La **irritación** hace al sujeto sentirse **víctima en el nosotros**: incomprendido, utilizado, devaluado por todos, perseguido, odiado. Cada vez más, se encierra en sí mismo, pone distancia apertural, que quizás no se aprecie en lo corporal ni mental, pero la persona empírica se aleja de su origen y de los demás, al menos en su intimidad. Su falta de apertura y receptividad lo va haciendo cada vez más incorregible. Según pasan los años se va haciendo más intratable e inadaptable (Künkel, 1940).

Pero desde la educación sensible se mantiene la esperanza en la omnipresencia del origen que en un instante puede regenerar a la persona, si la persona cae en la cuenta y acepta ser quien es, a pesar de sus heridas, de su pasado, de sus males; el origen lo hace todo nuevo por el amor original que es infinitamente mayor que todo el mal o el daño que pueda sufrir o generar la persona afectada u otras personas.

³⁰ Amor propio no hace referencia al orgullo o a la soberbia, sino al amor maduro a sí mismo como ser digno de ser amado por su propio ser original que sin mérito del “yo” se hace acto en la persona.

El **“yo” nosicéntrico-sensible** es fundamentalmente **elástico, adaptable** a los imprevistos de la vida y puede sufrir y quedar abatido en su cuerpo y en su mente, pero **mantiene la motivación y la alegría en el “nosotros”**.

De todo lo malo que le ocurre, es capaz de sacar un aprendizaje, encuentra un sentido superior que le aporta esperanza. No se “descorazona” e incluso lo malo, lo vivencia para bien. Es capaz de descubrir el valor positivo del daño inevitable, e incluso lo ve como una oportunidad que le abre a nuevos y más grandes valores.

El **“yo” nosicéntrico-sensible** tiene sus **tendencias egocéntricas bajo su gobierno** y practica la paciencia, la comprensión y actúa con fuerza, pero sin violencia, actúa con valentía para defender lo que es justo.

El egocéntrico³¹, no sabe ganar ni perder: el éxito se engríe y el fracaso le hunde. La persona nosicéntrica³², acepta los fracasos, detecta las causas y motivos con realismo y aprende. También sabe disfrutar del éxito con agradecimiento a su “nosotros”, pues sabe que por sí solo, nada puede. De una manera u otra, el egocéntrico tiende al resentimiento, mientras que el nosicéntrico-sensible tiende al agradecimiento.

Todo ser humano es de vez en cuando egocéntrico y buena parte de la educación pasa por caer en la cuenta y esforzarse por liberarse de ese encerramiento que culmina en la plenitud de la libertad que es la “apoteosis”³³ (que se tratará en el punto 1.6.2.).

Cuanto más encerrado está el sujeto en su egocentrismo más dificultad tiene para autoeducarse. Sus gafas egocéntricas no le dejan ver sus errores, sus propios defectos, sus debilidades. Su vida es una excusa continua, un tratar de justificarse y aparentar lo que quiere que los demás piensen de él. Es un modo de justificar la bondad que le hace estar abajo. Cuanto más egocentrismo, más falsa es la vivencia del “nosotros”; se autoengaña y trata de engañar a los demás.

El nosicéntrico, al contrario, reconoce sus errores y también sus aciertos. Es humilde con autenticidad y sencillez, no con la falsedad del egocéntrico que trata de hacerse el bueno o el “víctima”.

³¹ Con egocéntrico se alude al “egocéntrico inmaduro” que es lo que se suele entender coloquialmente cuando se habla de alguien egocéntrica.

³² Con nosicéntrico se hace referencia al “nosicentrismo” maduro y sensible, que es la forma más común de vivenciar el nosicentrismo, pues los casos de “nosicentrismo-inmaduro” hacen referencia a un estado de la persona muy deteriorada en su capacidad de amar.

³³ Cuando se escribe “apoteosis” sin adjetivos, se está haciendo referencia a la “apoteosis” auténtica u original.

Los amigos egocéntricos, paradójicamente se perjudican sin querer hacerlo. Lo más probable es que la intención sea buena pero el egocentrismo no les deja ver lo que más le conviene a sus amigos ni a sí mismos. El egocéntrico apoya al amigo en todo y aplaude todas sus decisiones como prueba de amistad, ¿pero cuando se ve que lo que ha decidido no le conviene? El egocéntrico evitará decírselo, aunque sea algo que se ve claramente desde afuera, al tiempo que el que está tomando la decisión no lo ve. No por malicia, sino por no ofender al amigo, pues la ofensa es una de las manifestaciones más claras de egocentrismo.

La amistad egocéntrica es un “nosotros-aparente” donde cada “yo” necesita de los otros para sus intereses egóticos y por eso, no está pensando en lo que puede ser mejor para el otro, sino que trata de complacerle para que prospere su buena relación con los que satisfacer su egocentrismo.

El lema de la amistad egocéntrica es: “*defender al amigo por encima todo*”, aunque esto signifique condenarlo a permanecer atado a su violencia, errores, vicios y defectos. El egocéntrico piensa que no puede traicionar al amigo, aunque estén ejecutando una mala acción, ni delatarle, aunque sea un acosador, ni decirle que no le parece bien lo que está haciendo. Se hace tapadera de las corrupciones, vicios y maldades del amigo. Por ejemplo, el amigo egocéntrico es el primero que tendría en su mano neutralizar un caso de *bullying*, pero en lugar de defender a la víctima, defiende a su amigo (acosador), por encima de todo.

El amigo nosicéntrico, el que desea el bien real al amigo, le ayuda a que lo consiga, aunque para ello tenga que hacerle ver sus defectos e inconsecuencias, mostrándole cómo realmente es desde afuera para que, conociéndose más a sí mismo, pueda aprovechar esto en su propia realización personal. Ayudarle a no autojustificar sus abusos. El egocéntrico dirá: “*sin duda se lo merecía...*”, el nosicéntrico dirá “*tú no eres así, eso que has hecho está mal*”.

El amigo egocéntrico, mientras no sea algo que le pueda afectar, refuerza las violencias de su colega, le ríe las burlas, aplaude las humillaciones. Le hace sentir bien como abusador. El amigo egocéntrico, en el fondo, no da las palmaditas en la espalda a su amigo porque le parezca bien su malicia. Le “acaricia” emocionalmente para hacerle sentir lo buen amigo que es, esperando que éste le devuelva la mano en forma equivalente.

Parafraseando el refrán, los amigos egocéntricos no se dicen las verdades porque piensan que eso podría hacerles perder las amistades., pero en realidad son faltas amistades, porque forman un “no-

sotros-aparente”. Sólo si es un interés egocéntrico importante o consideran que no es algo importante para el amigo, entonces si dicen las cosas: “*como amigo, te digo que no lo hagas o que hagas aquello otro*”. Y lo dicen con auténtica preocupación, pero, en el fondo, responde a intereses personales.

Se incide en la realidad de amistad porque es uno de los principios básicos de la educación sensible; la auténtica amistad pedagógica en la que educandos y educadores entre sí, forman un nosotros-sensible. De este modo, la comunidad educativa se enriquece como “nosotros” y se pone en valor a cada “yo” y a uno mismo mediante el intercambio de experiencias significativas que los lleven a ampliar y ennoblecer su mundo interno para inspirarles y desde su sensibilidad abierta se llenen de afectos y propósitos magnánimos de autorrealización.

Ferdinand Tonnies (1887/2009) distingue entre sociedad y comunidad. Considera la **sociedad** como una forma asociativa mecánica y racional de un conjunto de individuos que se oponen como sujeto como objetos pero que se vinculan para alcanzar un fin común. La **comunidad** la considera una forma orgánica natural y viva, en la que todos se reconocen como sujetos, y donde la relación se fundamenta en la donación recíproca.

Desde estos parámetros, se podría decir que **un “nosotros-sensible” es comunidad y sociedad a un mismo tiempo**. Las personas son interdependientes, originales y autónomas formando una unidad de personas completas, objetos y sujetos a un mismo tiempo que se vinculan como fin en sí mismo por la sensibilidad abierta de bienestar intersubjetivo, a pesar de los pesares, y a la vez, orientados a la consecución de intereses individuales y comunes haciendo justicia a la realidad (Spaemann, 1987) con sabiduría, libertad y amor (Polo, 2017).

La influencia formativa del “nosotros” sobre el “yo”, así como la influencia del “yo” en el “nosotros” por su presencia, su ausencia, sus acciones o sus omisiones, es determinante para aprehender la educación sensible, por lo que se tratará de aprovechar diversas explicaciones para fundamentar con solidez esta visión de la educación.

1.3.1. EL “NOSOTROS-SENSIBLE” EXPLICADO DeSDe LA ESCUELA De VIENA

Freud, desde los términos de este estudio, entendía el “nosotros” como una grosería que obligaba al sujeto a reprimirse. No contemplaba la posibilidad de que el sujeto pudiera ser su versión original en un no-

sotros-sensible. Para Freud la educación es una grosería necesaria pero que provoca “neurosis” de ahí su idea de que todas las personas están neuróticas al verse obligadas a reprimir sus instintos animales y egoístas, y a trabajar por su sublimación.

Adler, siendo discípulo de Freud, llegó a la conclusión contraria: *“la neurosis es el precio que pagamos por nuestra falta de civilización”* (Oberst, 2002, p.138). Es decir, dolor mental es consecuencia de falta de educación sensible.

Adler entiende la necesidad del “nosotros-sensible” para vivir con salud mental y señala el “**sentimiento de comunidad**” como una fuente innata en el individuo que solo se realiza como persona en comunidad (*gerneinschaftsgefuh*) afrontando las tareas de la vida: trabajo, amor, vida en comunidad, relación con la propia originalidad y relación con el origen.

Entiende Adler que para realizar estas tareas con salud mental no se puede vivir con **sentimiento de superioridad o de inferioridad**, sino con sentimiento de ser equivalentes a los demás. Adler entiende que solo cuando el “yo” se siente igual en el “nosotros” se desarrolla el sentido de pertenencia y la correcta identidad, que puede ser correcta por permitir la salud mental, pero que reconoce que sea una ficción útil. La identidad correcta y auténtica, no solo es útil, es la identidad original.

Desde la teoría de Adler, la persona estará habitando un nosotros-sensible cuando vive “orientado a la tarea” y no pendiente de su prestigio o cómo está quedando ante los demás (Oberst, 2002, p.139).

Adler describe la sensibilidad abierta como voz de conciencia, escrúpulos y remordimientos ante lo otro, que el sujeto no puede evitar, solo autoengañar o responder con originalidad.

La infancia difícil y la impasibilidad del entorno pueden hacer comprensible desde la educación sensible conductas basadas en la ficción que dañan al “yo” o al “nosotros”, pero nunca se pueden justificar. No se puede apelar al sentido subjetivo de la propia ficción, pues si bien cada cual puede habitar desde su ficción, **todos nos podemos encontrar en el origen y la sensibilidad abierta nos lo permite.**

Tampoco se puede apelar a un sentido objetivo de la ficción y considerar fracasados a quien no se ajusta a la ficción que se considera más valiosa.

En términos objetivos se podrían considerar fracasados a todos los que no logran adaptarse a la comunidad, los que no alcanzan “el éxito”, los que sufren, los que son abusados, los que son explotados, los desequilibrados mentales, los adictos, los dependientes, los desesperados,

los falsos, los “malos”, los utilizados como objetos. A todos les falta la vivencia del “nosotros-sensible”, pero no es un problema ocasionado por “los otros” de manera que el “yo” es una mera víctima. El “yo”, desde su “tercer factor” elige vivir su presente como víctima o como protagonista original, dueño de la situación, a pesar de los pesares.

La antropología del “nosotros-sensible” entiende a la persona en coexistencia con los otros, y el “yo” puede elegir regenerarse en el origen y afrontar sus tareas de trabajo, de amor, de vida comunitaria, de relación con la propia originalidad y de relación con el origen con la confianza de que no depende del “yo”, sino que todo se puede afrontar con auto-realización desde el “nosotros-sensible”.

Cuando el “yo” en su realización se desvincula del origen y de los demás, se reduce a “individuo con vida pública y privada”, y todo lo que se busca en lo público y en lo privado no es beneficio del “yo-nosotros”, sino del mero “yo”; ya sea por vía egocéntrica (directa) o vía aloecéntrica (a través de la donación a los otros).

Según Adler, el interés del “yo” en el “nosotros” no es nosicéntrico, no es un interés “desinteresado”, sino que hasta lo que parece desinteresado como servir, ayudar, donarse, darlo todo, busca el interés del “yo”: sentirse aceptado, evitar el rechazo, evitar la culpabilidad, evitar la indiferencia, el desprecio, sentirse reconocido, perteneciente, seguro, apreciado, valorado, prestigioso en un “nosotros-objeto”.

La sensibilidad del “yo” que no es capaz de abrirse “desinteresadamente”³⁴ al “nosotros”, termina por habitar un “nosotros-grosero” al que daña o le daña. Por la educación grosera (no sensible o categorial) puede llegar incluso a ser funcional en algunas de las dimensiones de la vida, pero sin lograr alcanzar la vivencia de “nosotros-maduro”.

Según Adler, el desarrollo personal no se puede alcanzar por el mero deseo de superación (con respecto a su propio origen) de quien se siente equivalente a los demás, sino que el “yo” se supera por una sensación de inferioridad o superioridad, que pone al “yo” en el centro de todas las manifestaciones de la persona.

Desde el “nosotros-grosero”, el “yo” tiene como objetivo salir de la sensación de inferioridad, tener el éxito de su ficción, sentir la superioridad personal y triunfar para tener una vida llena de sentido; sentido reducido al significado que la sensibilidad mental sin la apertural le da a la vida. (Adler, 1931/1981).

La coexistencia de los “yoes” en el “nosotros” y la coexistencia de los “nosotros” en las comunidades y sociedades ponen de manifiesto la

³⁴ Que es lo que más le interesa como persona.

multitud de causas, motivos y relaciones que conviene reconocer para aplicar una educación sensible.

El “nosotros” solo es sensible en el origen. Cuanto más alejado está de lo original más ficticio es ese “nosotros”, que podrá ser útil, funcional pero siempre faltará algo que capta la sensibilidad abierta de la persona si se encuentra operativa. El “nosotros-funcional”, lo es en determinadas prioridades de la vida, pero en el conjunto de la realidad original, solo puede ser funcional el “nosotros-sensible”. De este modo, se puede diferenciar entre un **“nosotros-funcional-inmaduro”** y el **“nosotros-maduro” que en originalmente funcional.**

Künkel (1943), representante también la escuela de Viena, desarrolla la psicología del “nosotros”, diferenciando el “nosotros-maduro” del “falso-nosotros”, como entorno de daño y deterioro de la personalidad del sujeto que se ve envuelto en una realidad de inmadurez personal.

En diferentes libros, Künkel (1982, 1943) se refiere a los “yoes” inmaduros en diferentes términos con los que explica una tipología de “falsos-nosotros” que en cada nosotros empírico tomará formas diferentes, pero en esencia mantienen patrones semejantes por la presencia de estos “yoes” inmaduros:

- El *“Estrella”* en su inmadurez se siente importante y se considera lo mejor para el bien de otros; si se sigue su criterio, todos saldrán ganando. Le resulta comprensible que los demás satisfagan sus necesidades y deseos, porque en el fondo les interesa que el *“estrella”* esté bien. El estrella necesita del reconocimiento de los otros para sentirse bien.
- El *“Enredadera”* o *“Cenicienta”* paradójicamente, seduce a su víctima haciéndose “la víctima” para adherirse al potencial de quien viene al auxilio y así vivir de sus méritos, su creatividad y su servicio. La víctima embelesada por la seducción de su ternura y su necesidad a la que se siente llamada a satisfacer, le hace experimentar la relación como beneficiosa y trata de entenderla como una simbiosis, en lugar de verlo como una parasitosis, que es lo que realmente sucede.

Una vez el parasitado advierte la injusta relación, exige al *“enredadera”* su aportación a la supuesta simbiosis, de tal modo que el *“enredadera”* utiliza estas exigencias de la víctima para mostrar al mundo como la víctima es ella y como sufre maltrato, le tienen manía, etc. Ya si la víctima auténtica explota en su indignación, la *“enredadera”* puede completar la distorsión de los hechos ante los

demás mostrando su desamparo y sufrimiento: “*lo veis*”. Y con ello, tal vez, lograr el auxilio de otro que sea su nueva víctima.

- El “*Nerón*” es alguien que ha aprendido que nadie ayuda, que para sobrevivir debe depender de sí mismo. Los demás son medios para lograr sus objetivos y en última instancia, sus enemigos. Por esto, con miras a conseguir sus metas se muestra cruel en el manejo de los demás y los oprime sin escrúpulos.

En la medida que los demás se ponen a sus pies, les toma en consideración para ponerles a su servicio, pero como les falle, no tiene piedad con ellos. Mientras perciba que se le respeta, posiblemente dejará en paz a los demás y protegerá a los suyos. El problema es cuando ve amenazados sus intereses, entonces se vuelve rudo y cruel, y, además, le gusta saber que tiene esa reputación, porque así le respetarán.

- El “*Tortuga*” o “*Tarugo*” es un “yo” que en su inmadurez ha aprendido que haga lo que haga, el fracaso le persigue. Ha aprendido la indefensión de que no puede y, además, a diferencia del “*enredadera*”, este no tiene ninguna expectativa de que nadie le vaya a ayudar.

Ante este panorama, lo único que puede hacer es encerrarse en su mundo y divertirse mientras pueda. Es pesimista, cínico, mentiroso, difama, calumnia y está dispuesto a realizar todo tipo de trampas con tal de salir del paso.

En su amargura piensa que puede encontrar consuelo en amargar a otros. La vida le ha maltratado y encuentra en el maltrato gratuito una forma de venganza. No quiere poder sobre los demás, no quiere popularidad, sencillamente quiere dar salida a su rabia.

Estas cuatro categorías que describe Künkel (1982) no se encuentran en estado puro en la realidad, sino que se puede apreciar rasgos de varias categorías en un mismo sujeto según las circunstancias o dentro de un determinado “nosotros”, en diferentes situaciones, se puede pasar por diferentes combinaciones de los rasgos.

Como términos de la psicología *pop*, a estas formas de inmadurez se las suele reconocer como “personas tóxicas” considerándose muy difícil entablar con ellas un “nosotros-sensible”. Como contrapunto, Rojas-Estapé (2021) ofrece la idea de las “personas vitamina” como sujetos nosicéntricos que se caracterizan por su impacto inspirador, amable y movilizante de la originalidad.

No se podría terminar de hablar de la Escuela de Viena sin mencionar a Viktor Frankl quien considera el “nosotros-sensible” como el *logos*; un mundo de sentido, un todo estructurado de “yoes” que se autotranscenden (Frankl, 1982, p.67-68). También lo llama “encuentro auténtico abierto al *logos*”, “*encuentro amoroso*” o sencillamente *amor* o *apertura*.

1.3.2. EL “NOSOTROS-SENSIBLE” EXPLICADO POR LOS FENOMENÓLOGOS

Con la fenomenología, tal y como la entendía Husserl (1913/1982), se trata de aportar una intuición eidética³⁵ del “nosotros-sensible” como fenómeno. La intuición eidética no es la intuición sensible del fenómeno tal y como es en cada “nosotros” empírico, sino que es atención a lo esencial; lo que es el “nosotros-sensible por su ser propio y de forma universal (Husserl, 1913/1982).

Heidegger desde la fenomenología utiliza el término *heimat* para referirse a la realidad originaria de la existencia humana en términos de “ser-en-el-mundo-con”. Algunos traducen *heimat* como “tierra natal”, “hogar” o “patria”, pero se podría considerar que “nosotros-sensible” sería lo más equivalente (Rocha, 2009).

Para Edith Stein, el “nosotros-sensible” sería la comunidad auténtica en la que tanto la libertad como la originalidad del sujeto no se destruyen, sino que se realizan (Stein, 2006, p.37). Habla de comunidad viva sin mediación corporal en la que la persona forma una unidad con los espíritus del presente y con los del pasado por la tradición. Por la sensibilidad abierta, el “yo” se siente uno con otros dejando que sus sentimientos se conviertan en motivos del propio querer, todos con el presupuesto de darse y todos con la sensación de ser penetrados por los otros a los que considera como propiedad reciproca de los espíritus que no se agota en su ser social y que lleva siempre una reserva única de energía vital o espiritual por la que comunidad e individualidad se necesitan mutuamente para poder existir (Stein, 2006, p.202-203).

En otras argumentaciones, Stein se refiere al “nosotros-sensible” como “sujeto comunitario” y “personalidad total” en la que la sensibilidad abierta de cada “yo” está alterado en intimidad por la irradiación de los otros. Este sujeto comunitario cuenta con una “conciencia

³⁵ La intuición eidética no es la intuición sensible de los fenómenos, tal y como son aquí y ahora para mí, sino que es atención a lo esencial; lo que son estos fenómenos por su ser propio y de forma universal (Husserl, 1913/1982).

comunitaria” pero en cada “yo” individual, no existe una “conciencia comunitaria” del “sujeto comunitario” (Stein, 2006, p.348).

Para Scheler, el “nosotros-sensible” es el *plus* de la persona, donde persona significa “cada quién” y *plus* es apertura, co-persona, coexistencia (Sellés-Dauder, 2009, p.58).

En este sentido, Leonardo Polo (2016, p.269) se refiere al “además” como esa extensión de la libertad nativa que abre a la persona a la coexistencia por la comunicación trascendental.

1.4. EL POTENCIAL DE DESARROLLO DEL “YO” EN EL “NOSOTROS”

El potencial de desarrollo del “yo” en el “nosotros” es el potencial de la persona como posibilidad/deber del acto de ser para la autorrealización de sí mismo de forma más o menos original por la articulación de tres factores principales entrelazados de forma inseparable: el “primer factor” que suponen las facultades corporales, mentales y aperturales del sujeto, desplegadas en el ambiental, que es el “segundo factor”, manifestándose como autonomía para manifestar la propia originalidad que es el “tercer factor” (Dabrowski, 1972).

Reduciendo a categorías, se podría considerar que el potencial de desarrollo es el deber/posibilidad que emana del acto de ser de la persona y se manifiesta en su apertura, su mente y su cuerpo como marca personal que se compone de carácter, competencias y sensibilidad, alteradas por los otros y el entorno, al tiempo que la propia persona se autodestina por el “tercer factor”, que vendría a ser como la actitud de la persona: el querer “querer”, pues el potencial no se hace pleno por el “querer-yo” en la mente, sino por el “querer-yo” que abandona el límite mental para dejarse hacer por el origen en persona (Polo, 2016).

El desarrollo del potencial está condicionado por la propia originalidad que hace tender al sujeto a manifestarse de la forma original más plena, en interacción con los modelos e ideales que le presenta el ambiente dentro de un “nosotros-sensible” que le inspira o dentro de un “nosotros-grosero” que le invita a imitar de modos pedagógicos muy diversos.

El desarrollo del potencial es autoeducación que será educación sensible en función del “nosotros” que potencien las familias, los educadores y demás referentes de crecimiento personal. Lo habitual no será encontrar un tipo de “nosotros” en estado puro, sino más o menos “sensible” y más o menos “grosero”.

El verbo “deber” no es casual, implica la posibilidad de que el “yo” acepte su originalidad y la desarrolle, también existen otras posibilidades para desarrollar el potencial, pero no conducirán al menos en primera instancia a la conformación con la propia originalidad. La sensibilidad personal deja ver que le conviene aprender: haciendo, contemplando y dejándose hacer con la autodeterminación del “tercer factor” con las posibilidades y limitaciones del primer factor y con las oportunidades y amenazas del ambiente, “el segundo factor”.

1.4.1. ApRENDIZAJE De CUALIDADES pERSONALES

Las cualidades personales son rasgo de la persona que se manifiestan en su naturaleza como evidencias más o menos valiosas, auténticas y medibles en un determinado contexto espaciotemporal.

Cuando la cualidad cambia en valor, autenticidad y medida por acción de la inteligencia sensible de la persona se habla de aprendizaje (Martínez-Domínguez, 2019; Martínez-Domínguez, 2021). Si el cambio se produce por el mero desarrollo vital de la naturaleza humana no es un aprendizaje propiamente, aunque puede ser consecuencia de la herencia genética en interacción con el ambiente que en cierto modo es aprendizaje acumulado por el “nosotros-especie”.

Cuando se habla de defectos en educación sensible, se hace referencia a la menor o insuficiente manifestación de una cualidad pretendida por el “nosotros” y en particular, si es la sensibilidad abierta la que se ve alterada por esa carencia en su originalidad.

Por tanto, los defectos originales no se pueden juzgar con la mente, solo son apreciables aparentes defectos que podrían no ser auténticos sino una ficción en la que habita el “nosotros”. La propia conciencia iluminada por una sensibilidad apertural bien gestionada es capaz de captar los defectos y reconocer la culpa de aquellos que son motivados por el “querer-yo”. No obstante, es bastante habitual que las personas con alta sensibilidad tiendan a una sobre culpabilización por irritación de la sensibilidad que como medida de protección se encierra en el “yo” y desde su egocentrismo le cuesta reconocer todas las causas y motivos con una visión nosicéntrica más realista.

Los defectos originales son desconexión con el origen, daño al “nosotros-original” de la persona y esas carencias solo son reparables en la apertura incondicional al origen.

La persona empírica tiene defectos por la limitación de su naturaleza con la que no logra manifestar la plenitud de su persona original

pero no se puede considerar defectos a lo que no es una cualidad propia del “nosotros-especie”.

Con la tecnología se pueden superar ciertas carencias que no son defectos propiamente, pero se pueden convertir en cualidades como volar por el manejo de un ala delta. También con la tecnología se pueden salvar defectos de la naturaleza empírica de la persona como la miopía.

El problema puede darse cuando una determinada manifestación se la considera un defecto y en lugar de captar el mensaje simbólico que manifiesta para ordenar la originalidad de la persona, se intenta suplir con tecnología o ciencia y en lugar de mejorar se bloquea el desarrollo o incluso se degenera más. Por ejemplo, el tobillo de un futbolista se manifiesta dolorido por una rotura del ligamento y en lugar de esperar, aunque sea de forma activa a la regeneración se le infiltra una y otra vez para que pueda seguir jugando sin sentir dolor. Al final ese abuso de lo científico lleva a una rotura irreparable del tobillo de manera que el futbolista debe retirarse del fútbol antes de lo previsto.

La aceptación sensible de las propias cualidades y defectos condiciona la forma alegre de habitar en el mundo, con autoconcepto, autoestima, e identidad auténtica con seguridad y confianza en el “nosotros”, con motivación de crecimiento por el potencial del “yo” sin más miedo que el de alejarse del origen.

Esta aceptación facilita la autoeducación sensible de apertura al origen, a los demás y a las nuevas situaciones, mejorando la gestión de la sensibilidad, las fortalezas de carácter y el desempeño en las competencias con fluidez.

Cada persona que interviene en la educación del educando; el propio educando, sus compañeros, la familia, los docentes, todos, se incluyen en un “nosotros” que, a su vez, interactúa con otros grupos de “nosotros” de dentro y de fuera. Cada “nosotros” se compone de “yoes” con una sensibilidad, un carácter y unas competencias concretas, que cuentan con un potencial de desarrollo singular dentro de un entorno más o menos facilitador, y un “tercer factor” que resulta clave.

1.4.2. LA INTELIGENCIA SENSIBLE COMO FACTOR HEREDADO

Las cualidades personales son propiedades de la inteligencia sensible que se compone de la sensibilidad abierta, la capacidad de aprender y el temperamento. Estas propiedades son tridimensionales y se manifiestan en el cuerpo, la mente y la apertura de forma inseparable.

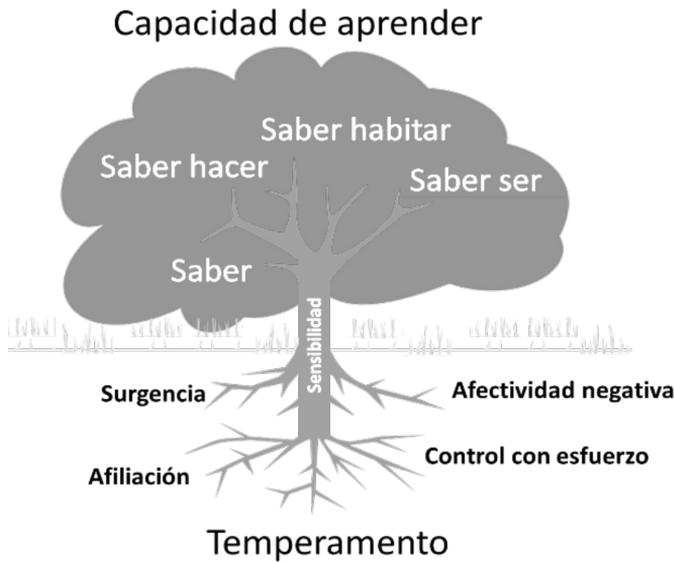


Ilustración 6. Propiedades de la Inteligencia Sensible.
(Martínez-Domínguez, 2021).

Sobre la sensibilidad abierta ya se ha tratado con detalle por ser el eje troncal de la educación sensible.

La sensibilidad en una potencia activa y no es susceptible de hábitos (Polo, 2006, p.395). La capacidad de aprender y el temperamento son potencia pasiva y se manifiestan en hábitos que en el lenguaje pedagógico se las identifica como competencias en cuanto a la capacidad de aprender y virtudes en cuanto a la gestión del temperamento.

Las competencias son capacidades actualizadas que se manifiestan en el saber, saber hacer y saber ser, y desde la educación sensible, también en el saber habitar o ser-en-el-mundo-con.

Las virtudes son hábitos operativos buenos, mientras que los vicios serían los hábitos operativos malos. Estas virtudes supondrían la explicación moral del carácter, que es básicamente, el temperamento educado, pero para considerar el carácter desde la educación sensible, no se puede solo considerar la dimensión moral del carácter, sino también la dimensión psicológica que viene a manifestarse como la forma personal de manifestar las virtudes y los vicios.

La inteligencia sensible no madura por el mero desarrollo de competencias y virtudes, sino que su maduración estará en relación con el

propio origen, lo que proporciona un estado tendente a la autenticidad o a la falso con respecto a lo original.

El desarrollo auténtico de la inteligencia sensible resulta arduo, a la vez gratificante y está lleno de sentido. Cuando el desarrollo no es auténtico el desarrollo pierde sentido y termina por generar daño a sí mismo, a los demás o al entorno.

1.4.3. EL NOSOTROS y el ENTORNO COMO FACTOR AMBIENTAL

Las cualidades ambientales son propiedades del medio y del ambiente personal.

Se suele hablar de medioambiente, pero se pueden diferenciar diferentes cualidades ambientales, unas propias del medio y otras del ambiente.

El medio en el que se desarrolla la “educación sensible” es el “nosotros” que habita el “yo” con lo que le alterarán sus propias cualidades aperturales, las de la familia, sus entornos de educación formal y no formal, el entorno de sus iguales, su comunidad, su sociedad, sus entornos digitales, sus contrarios reales o ficticios, sus nosotros del pasado también reales o ficticios, etc.

El primer medio para el desarrollo humano es el útero de la madre y los científicos cada día aportan nuevas evidencias sobre los efectos educativos de las condiciones que forman este primer ambiente (Paul, 2011), que por la totipotencialidad del desarrollo de la primera célula que cuentan ya con sensibilidad abierta en acto resulta altamente significativo para la educación sensible, al menos para, a posteriori, regenerar posibles desordenes aperturales cuando todavía no se había desarrollado la mente.

El ambiente se caracterizará por una serie de propiedades materiales que no solo alteran el cuerpo, sino también la mente y la apertura. Pero no solo el ambiente se caracteriza por las propiedades tangibles de temperatura, presión, humedad, etc., sino también existen propiedades intangibles que podrían sintetizarse en los siguientes 6 componentes que forman una unidad ambiental inseparable en la realidad que condicionan la calidad de la educación sensible: La aceptación incondicional del “yo” en su originalidad, el aprecio auténtico de sus cualidades, la pertenencia como un sentirse importante en el “nosotros”, la confianza en particular de los cuidadores, las posibilidades para desplegar el propio potencial y la posibilidad de poner contribuir al “nosotros” con ese potencial desarrollado.

1.4.4. EL “TERCER FACTOR” COMO AUTODESTINACIÓN De LA persona

Las cualidades del “tercer factor” son las dimensiones que disponen a la persona para lo que deber ser. El verbo “deber” no es casual, implica la posibilidad de que el sujeto, de una determinada manera, configure libremente su destino. Para esto precisa actuar en conciencia que, iluminada por la propia sensibilidad, permanece más o menos despierta y abierta hacia el interior y el exterior de sí. La conciencia señala qué tiene que reprimir, dónde debe dejar hacer y qué se ha de proponer. Este saber puede estar vinculado a casos aislados, o puede tratarse de un objetivo supremo que el sujeto quiere alcanzar con todo su proceso de autoconfiguración, un modelo de lo que quiere llegar a ser pero que solo podrá ser de forma original (Stein, 2007).

El tercer factor está íntimamente vinculado con las condiciones del ambiente, en particular en la infancia, que, de no darse adecuadamente, alterarán la sensibilidad del niño dañándola o irritándola de forma que la persona con el pasar de los años siga necesitando condiciones ambientales óptimas o ficticias para que el tercer factor esté ordenado.

Es decir, si el niño nace en un ambiente disfuncional o inmaduro las posibilidades de que se dé un desorden apertural es grande y, desde la educación sensible, convendrá ayudar al niño a regenerarse lo antes posible en su “tercer factor” para autoconfigurarse de forma original sin experiencias extremas de daño que podrían ser lapidarias de la originalidad.

Así, como se distinguen 6 propiedades del ambiente, se pueden identificar 6 propiedades del “tercer factor” (Ilustración 7).

En relación con la aceptación se inicia el autoconcepto que se refiere al conocimiento y las creencias que el sujeto tiene acerca de sí mismo: sus ideas, sentimientos, actitudes y expectativas. Esta autopercepción está muy condicionada por el concepto que los demás tienen del sujeto (Woolfolk, 2010). Se dice que el autoconcepto es equilibrado cuando la percepción como sujeto, coincide con la realidad de sí mismo como objeto.

Nuestras autopercepciones varían de una situación a otra y de una fase de nuestra vida a otra, y esas vivencias pueden ser muy condicionantes de las decisiones que tome el sujeto, reforzando un determinado autoconcepto o transformándolo. En relación con las dimensiones tratadas en este libro, se podría hablar de un autoconcepto corporal, un autoconcepto mental y un autoconcepto apertural. El hecho de verse con mejor autoconcepto en una dimensión u otra puede condicionar, a

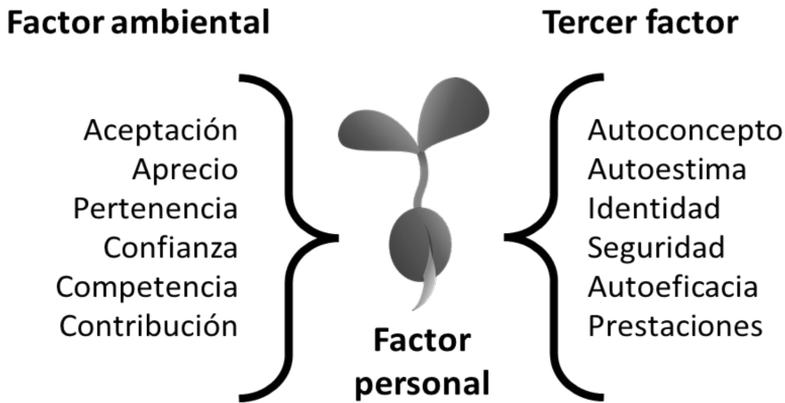


Ilustración 7. Relación entre factores del potencial de desarrollo.
(A partir de Dabrowski, 1967).

la postre, el proyecto de vida que se elija, hedónico, autárquico o trascendente, en lugar de tender al proyecto original.

La autoestima surge vinculado al primer aprecio recibido y es la reacción afectiva por la que el sujeto aprecia sus propias características, habilidades y conductas. Implica un autoconcepto, una confianza y orgullo de uno mismo como persona. Si las personas se evalúan a sí mismas de manera positiva (si *“les gusta lo que ven”*) decimos que poseen una autoestima alta (Woolfolk, 2010).

El autoconcepto y la autoestima a menudo se utilizan de manera indistinta, aun cuando tienen significados diferentes. El autoconcepto es una estructura cognoscitiva, lo que uno cree que es; por ejemplo, la creencia de que uno es un buen conductor. La autoestima es un sentimiento general de valía personal que incorpora los autoconceptos en todas las áreas de la propia vida, de manera que es el “juicio general” de lo que uno vale como persona. La autoestima se ve afectada por el valor que la cultura da a sus características y capacidades específicas (Woolfolk, 2010).

La autoestima madura es objetiva y subjetiva a la vez. No está determinada por los logros objetivos, aunque son muy condicionantes de la buena autoestima, ni tampoco está determinada por la pura subjetividad sin fundamento en la realidad objetiva. En ambos casos, al

prescindir de alguna de las dimensiones, el sujeto hace una valoración de su totalidad sin considerarse en su totalidad, por lo que existe un sesgo que no considera el valor intrínseco de su propia dignidad por ser quien es, más allá de lo que sienta o logre. Esta dignidad solo se capta desde la apertura entrelazada con cuerpo y mente. Si una persona desatiende su apertura no está en posibilidad de vivenciar una autoestima con fundamento.

La identidad está relacionada con el sentido de pertenencia, es decir, el “yo-nosotros”. La identidad incluye el sentido general que tiene el sujeto acerca de sí mismo, junto con todas sus creencias y actitudes. La identidad integra todos los aspectos y papeles diferentes del sí mismo mientras que el autoconcepto es relativo a cada aspecto o papel en particular.

Cualquier intento de autoidentificarse o identificar al sujeto con uno de sus aspectos es un reduccionismo más o menos deshumanizador. Antes de ser estudiante, obrero, ladrón, corrupto, hombre, mujer, anciano, argentino, antes de todo lo que podamos decir de un sujeto, es persona y como identidad, una persona original: esa es su identidad auténtica lo demás que se pueda decir son reduccionismos o tal vez apariencias o incluso autoengaños con base en la ficción.

La identidad permanece en el sujeto con todos los cambios orgánicos, mentales y aperturales, es más, ciertos cambios en el sujeto son imprescindibles para ser fiel a su propia identidad. Ser fiel a sí mismo es obrar según la propia identidad. La identidad se manifiesta en nuestra marca personal que muestra lo singular, exclusivo e irrepetible del sujeto y a su vez, muestra las categorías que asume como colectivos con los que se identifica³⁶.

Una identidad positiva se relaciona con niveles más altos de autoestima y menos problemas emocionales, pero eso no garantiza la vivencia de un “nosotros-maduro”. Precisamente, si se logra una identidad positiva en un “aparente-nosotros”, tarde o temprano, el descalabro interior se presentará o por evitarlo, se buscarán motivos externos que se combatirán de forma injusta con la realidad.

La autoconfianza o seguridad en sí mismo está vinculada a la confianza y la seguridad con que se ha desenvuelto el “yo” en sus “nosotros fundamentales”. La confianza en sí mismo es una actitud de esperanza en la autodestinación anhelada se alcanzará a pesar de los pesares. Aunque no tenga el control de todo, la persona que confía vivencia que la situación está controlada a pesar de las incertidumbres de la vida.

³⁶ Identificación. Los seres humanos suelen asociarse con grupos específicos, con los que se sienten identificados y con los que reafirman su autoestima.

La baja autoconfianza lleva al sujeto a vivir en un mar de dudas, de idas y venidas, de refugiarse en zonas de control que no le ayudan a crecer en su originalidad. Tampoco es saludable una autoconfianza alta con base en una ficción, pues la realidad pondrá al sujeto en su sitio y eso puede suponer un gran daño, aunque a la vez, puede ser un daño que permita ajustar la confianza. El problema es si se genera un efecto rebote que le llene de miedos y dudas.

La autoeficacia es la convicción personal de ser capaz de enfrentar de forma eficaz una tarea específica, lo que resulta crucial para el aprendizaje porque influye en las metas, el esfuerzo, la perseverancia, las estrategias y la resiliencia del sujeto (Bandura, 2010).

Autoeficacia no es lo mismo que autoconcepto o autoestima. El autoconcepto se desarrolla como resultado de comparaciones externas e internas, en las que se utiliza a otros individuos u otros aspectos del yo como marcos de referencia. La propia autoeficacia está muy relacionada con las oportunidades en la vida para ser competente teniendo al fracaso y los errores como aliados del aprendizaje.

Cuando el fracaso o el error se magnifican, la persona pierde autoconfianza y eso le lleva a practicar menos por miedo al fallo y por tanto, a sentirse más ineficaz.

La autoeficacia se refiere al conocimiento de la propia habilidad para desempeñar con éxito una tarea específica sin la necesidad de hacer una comparación con las habilidades de los demás; la pregunta es “¿podría hacerlo?” en lugar de “¿los otros son mejores que yo?”.

No existe una relación directa entre la autoestima y la autoeficacia. Es posible sentirse muy eficaz en cierta área y no tener una autoestima elevada, o a la inversa. Un estudiante sabe que dibuja muy bien pero su autoestima es baja porque en el colegio se valoran lengua y matemáticas, que se le dan mal.

La autoeficacia es “específica al contexto”, por ejemplo, “soy buena jugando al fútbol, pero mala jugando al tenis”. Y ese mismo sujeto, en un contexto de jugadoras profesionales podría decir “no soy tan buena como para hacer las pruebas del equipo local que está en primera división”.

La autoeficacia se asume por diversas vías (Bandura, 2010):

- Las experiencias de dominio en las vivencias directas. Si algo me sale bien habitualmente o mejor que quienes tengo a mi alrededor, la autoeficacia sube.
- El nivel de activación fisiológica influye en la autoeficacia. Si sabe hacer trucos increíbles de magia, pero le genera ansiedad hacerlos, la autoeficacia baja.

- En las experiencias vicarias, otra persona modela los logros. Si sus educadores y referentes tienen hábito de lectura, su autoeficacia hacia la lectura sube. Si el ambiente es negativo, baja.
- La persuasión social podría ser una conversación casual o una retroalimentación específica del desempeño. Depende de la credibilidad, la confiabilidad y la pericia del persuasor.

Como último elemento del tercer factor se hace referencia a las prestaciones de la persona y está unido a las experiencias de contribución que el sujeto haya podido tener en su “nosotros”. Ser consciente de las propias prestaciones es reconocer los talentos personales para ponerlos al servicio del “nosotros”. Esta autoconciencia no es como el de la autoeficacia, que es una creencia de posibilidad, sino que es un autoconocimiento contrastado con la actualización de la entrega de lo autopoído. Este conocimiento vivencial supone el reconocimiento de cuanta es la autoposesión que tiene el sujeto de sí mismo, y cuanto de eso que autoposee lo está dando al “nosotros”, que en cierto modo es dárselo a sí mismo. En este sentido, no puede hablarse propiamente de “hacer sacrificios”. Si darme al “nosotros” es un sacrificio del sí mismo es que no es un “nosotros-maduro”, sino un “aparente-nosotros”.

Con el sentido de las propias prestaciones el sujeto tiene una conciencia real o ficticia de “estar dándose por entero” o “estar reservándose”, lo que está entrelazado con el autoconcepto, la autoestima y demás. La vivencia de las prestaciones lleva a la persona a vivir con grandeza de ánimo o con mediocridad. La grandeza de ánimo lleva a conformarse con la propia originalidad, es decir, tender a la plena autoposesión y plena donación de sí, mientras que la mediocridad, lleva a imitar comportamientos más confortables que resulten funcionales sin hacer daño a nadie.

Cuando el sujeto tiene un autoconcepto equivocado o una mala autoestima, la vivencia de las propias prestaciones se distorsiona, y tal vez viva entregado, pero con sensación de no estar haciéndolo o haciéndolo del modo que no corresponde.

La adolescencia es una edad óptima para comenzar a trabajar la disposición de entrega de sí mismo a lo que, en conciencia quiera entregarse. Y es que, se quiera o no, el sujeto siempre se entrega. La cuestión no es entregarse sí o no, la cuestión más bien es “¿a qué me entrego?” y entregarse en conciencia, porque me da la gana, por que vale la pena, porque es lo que quiero. Uno se puede equivocar, pero eso entra dentro del propio crecimiento personal y mientras exista rectitud de intención, todos son pasos hacia la maduración.

1.5. COSMOVISIÓN ORIGINAL DESDE CUALQUIER PARADIGMA EDUCATIVO

Una de las carencias de las pedagogías, nuevas y antiguas, son sus reduccionismos cosmovisionales que dificultan una educación sensible con el origen y la originalidad de cada persona en su ser y no como meras categorías de pensamiento.

La cosmovisión, “*Weltanschauung*”, no es consecuencia de un proceso de pensamiento. No surge por pura voluntad de conocer, sino que se origina en la propia experiencia vivida por la totalidad de la persona empírica (Dilthey, 1997).

La “cosmovisión original” es la propia de la educación sensible en esta doble manera que se acaba de señalar; por la sensibilidad al origen y por la sensibilidad a la originalidad de cada persona.

Es posible que algún lector, desde su cosmovisión, le suponga un problema la consideración del origen como algo concreto y desde la educación sensible, precisamente se respeta la cosmovisión de cada sujeto, que honradamente en su conciencia, concibe la realidad de tal o cual modo.

Para quienes la consideración del origen como realidad concreta no tenga cabida en su cosmovisión, le sugiero que si le interesa aprehender la educación sensible tome la categoría “origen” como un ejercicio de apertura al misterio, sea lo que sea, porque resulta útil para captar la propia originalidad.

Así mismo, para practicar la educación sensible no es necesario tener una idea preconcebida acerca del origen. De hecho, muchos conceptos atribuidos con frecuencia al término “origen” suponen un obstáculo para vivir la educación sensible.

En función de los parámetros “origen” y “originalidad” de la persona, y teniendo en cuenta estudios precedentes (Dilthey, 1997/1883; Jasper, 1967/1960; Stein, 2007/1934; Martínez-Domínguez, 2014), se establecen cuatro enfoques cosmovisionales esenciales: el adquisicionista, el constructivista, el integracionista y el habitacionista.

Cuando el origen y la originalidad personal se captan por el sujeto como una realidad objetiva se puede categorizar como cosmovisión **objetivista** y la tendencia educativa es a enseñar **lo correcto, lo cierto**.

Ha este modelo pedagógico se le suele llamar “transmisionista”, que ya sea de forma expositiva con clases magistrales o mediante pedagogías activas, lo que se busca es que el aprendiz adquiera una serie de aprendizajes que evidencie de forma objetiva en la evaluación. En esta experiencia, el aprender consiste en adquirir hábitos intelectuales y mo-

rales, de tal modo que la cosmovisión, desde la perspectiva de quien aprende, bien puede considerarse **adquisicionista**.

Según Locke y tantos otros autores, entienden que el niño nace como un “papel en blanco”. Es decir, sus facultades están en potencia y adquieren su desarrollo por la experiencia (Locke, 1994).

Desde el adquisicionismo, el origen es una realidad objetiva y la persona lo que debe hacer para aspirar a su excelencia es adquirir las cualidades objetivas que le vienen del origen, de tal modo que la originalidad es algo igualmente objetivo en cada persona.

El sentido será algo objetivo o absoluto, que el educando debe adquirir por el aprendizaje.

Cuando el origen y la originalidad personal se captan por el sujeto como una realidad subjetiva, se categoriza como cosmovisión **subjetivista** y la tendencia educativa es la de enseñar realidades válidas con las que cada sujeto pueda construirse a sí mismo de tal forma que encaje como proyecto de vida satisfactorio para sí mismo y para la sociedad en la que convive. Por tanto, no existe una forma correcta de ser, sino que pueden ser válidas muchas diferentes formas de ser, siempre que resulte satisfactorio y no ocasione daños para sí ni para los demás, o al menos, que los beneficios sean mayores a los daños.

Esta manera de aprender asimilando subjetivamente los hechos se le viene llamando “constructivista”. La tendencia educativa es a presentar al educador como un acompañante del que aprende lo que considere significativo para sí en su contexto, reduciendo la idea de sentido al de significado mental que tiene para el “yo” o para el “nosotros” o conjunto de “nosotros” (Bruner, 2015). El origen y la originalidad no es una realidad objetiva sino aquello que encaje al sujeto en su cosmovisión. El sentido tampoco es objetivo, sino que la realidad tendrá un sentido relativo o subjetivo.

Estas cosmovisiones tienen en común la fisión objeto-sujeto (Jaspers, 1967) y se les podría considerar cosmovisiones mecanicistas porque conciben la realidad como una “gran máquina” y en consecuencia, la ciencia y la educación se interpretan como un mecanismo activado por el origen, ya sea objetivo o subjetivo, que origina unos objetos y sujetos con una estructura y funcionamiento, correcto o válido, que puede ser aprendido por partes separables como categorías objetivas (Jaeger, 1997) o constructos intersubjetivos (Vygotsky y Cole, 1978).

En contraste a las cosmovisiones mecanicistas se encuentran las que se podrían llamar organicistas, en el que se resalta la fusión objeto-sujeto (Jaspers, 1967) formando un todo orgánico. Al considerar

la realidad con un organismo, el todo forma una unidad que es superior a la suma de sus partes, y es en la unidad de la que forman parte, donde encuentran su sentido.

Dentro de las cosmovisiones organicistas también se pueden diferenciar dos grandes cosmovisiones esenciales.

Cuando el origen y la originalidad personal se captan por el sujeto como una realidad integral en la no hay distinción entre sujeto y lo otro, y por tanto, el origen y la originalidad de la persona son la misma realidad total. Así se podría hablar de cosmovisión **integracionista** en la que solo es real el todo, considerándose **la separación o la fragmentación mera apariencia**.

Desde esta cosmovisión, el aprendizaje no supone adquisición o construcción, sino que el auténtico aprendizaje consiste en la elevación del nivel de conciencia para caer en la cuenta y vivir la unicidad del Ser, de la Energía, del Amor, del *Holos*, del Gaia o como se quiera llamar en cada caso.

Desde esta cosmovisión, el origen y el sujeto es la misma realidad, pero no como sujeto originador de sí mismo, sino como sí mismo y el origen están fundidos en el Ser (Morin, 1973).

De forma común a esta cosmovisión se la conoce como holística, sin embargo, no todas las cosmovisiones holísticas son integracionistas, también las hay habitacionistas.

Se habla de cosmovisión habitacionista cuando el origen y la originalidad personal se captan por el sujeto como una realidad integrada y separada a la vez. Es decir, desde el habitacionismo se reconoce la unidad de todo pero a la vez se hace distinción entre sujeto y lo otro, No hay fusión ni fisión, sino que forman una unidad por habitación recíproca. Así, desde el habitacionismo se capta que el Origen habita en lo originado y lo originado habita en el origen sin fisura y a la vez sin diluirse.

La cosmovisión habitacionista comprende la objetividad, la subjetividad y la integración de lo objetivo y lo subjetivo de modo que se habitan mutuamente de tal manera que la realidad es siempre objetiva y subjetiva a la vez. Comprendiendo que el todo es mayor que la suma de sus partes, así como las partes pueden aprehenderse en sí mismas con una distinción real dentro del infinito de la realidad.

El habitacionismo **integra la realidad, pero sin compactarla** o disolverla en un todo indiferenciable en la totalidad. Desde el habitacionismo, las partes tienen entidad propia y cada sujeto es original por sí mismo y diferente al origen, pero íntimamente vinculados al habitarse de forma mutua.

Para el integracionismo se da la unidad de lo existente en el Ser, en el habitacionismo la unidad es coexistencia de los seres personales en el cosmos que forman una unidad en el ser-con (Polo, 2016; Stein, 2006; Heidegger, 2015).

Referirse a las cosmovisiones como paradigmas, se hace para considerarlos un marco desde el que hacer ciencia:

“Un paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad, el tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas y soluciones. En consecuencia, el enfoque o paradigma en que se inscribe un estudio, sustenta el método, propósito y objetivos de la investigación” (Contreras, 1996, p.110).

Ante la diversidad de paradigmas de la educación, la educación sensible es amigable con todos si bien es el paradigma habitacionista el que nos puede ofrecer una cosmovisión original más plena. No obstante, es acogedor y dialógico con el resto de paradigmas para aprehender la realidad original tanto en su partes como en el todo infinito, comprendiendo que todo permanece unido en el origen, que el origen y lo originado no es lo mismo, que cada persona cuenta con su originalidad y a la vez, no todo es original, sino que cabe la falsedad y el engaño que conviene detectar, evitar y regenerar para ordenar en el origen. El Cosmos es cosmos necesariamente por su acto originador, pero en el

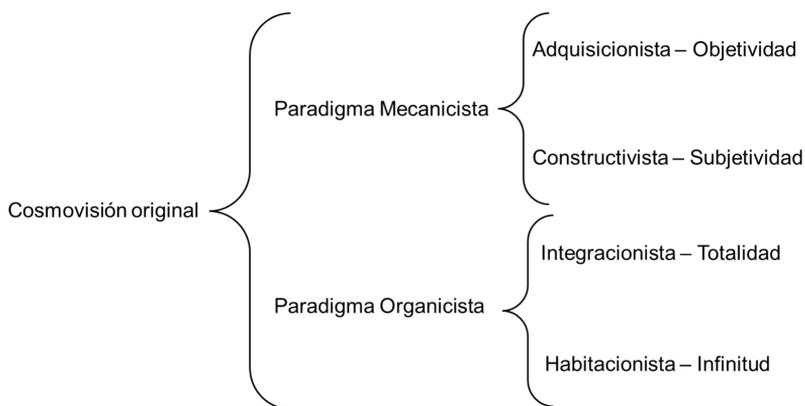


Ilustración 8. Cosmovisión original desde los diferentes paradigmas de la educación. (Elaboración propia).

caso del ser personal, se es cosmos si se quiere cohabitar en el origen, pero si se elige otra cosa, es entonces cuando se introduce el caos como posibilidad del ser personal.

La educación sensible dispone a la persona para manifestarse de forma cósmica y para regenerar el caos que se genere en su coexistencia con los demás y el mundo.

La originalidad ordenada se manifiesta como nosicentrismo, como se ha explicado y el caos es consecuencia del egocentrismo en todas sus manifestaciones inmaduras.

Cualquiera de los enfoques desde la visión egocéntrica degenera la realidad original, la caotiza, se hace rígida y la persona queda encerrada en “el refugio del amadísimo yo” (Künkel, 1940) o en refugios mentales en los que no se ama al “yo” (Eger, 2020). Sus cosmovisiones, en el caso de que mantenga la capacidad de saltar de un enfoque a otro, se quedan en capaz esquemáticas y se resumen en tópicos, eslóganes, lemas que rigen el comportamiento, el pensamiento, los sentimientos y tratan de controlar el sentido.

A estas fórmulas expresivas Künkel (1949) las llama “destrados”, que proceden de su “adiestrarse” en la vida y forman el esquema desde lo que se juzga o se obra de forma automática y rígida: “*el mundo es un desastre*”, “*cada uno va a su bola*”, “*o comes o te comen*”, “*si no lo haces tú, lo hará otro*”, “*o todo o nada*”, “*ahora o nunca*”, “*es que los hombres son así*”, “*es que las mujeres son de aquella forma*”, “*eso no es lo mío*”, “*pues a mí me gusta*”.

Las cosmovisiones desde una visión nosicéntricas son abiertas, flexibles, receptivas, asertivas, creativas. El egocéntrico vive en la irritación

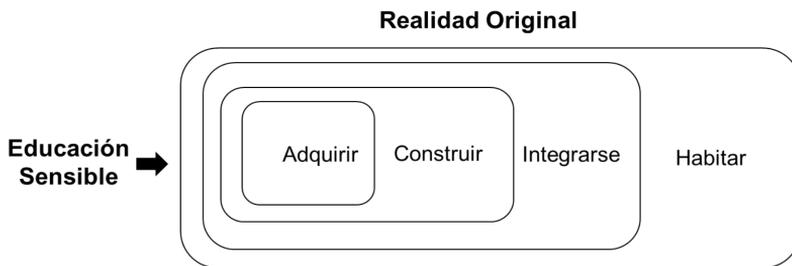


Ilustración 9. Posibles enfoques de la educación sensible.
(Elaboración propia).

o temor ante lo otro, mientras que el nosicéntrico lo vive con sensibilidad y amor. Esto cambia mucho la visión del cosmos.

Desde cada paradigma la educación es sensible en mayor o menor medida, cuando el educando adquiere o construye auténtica originalidad, o se integra o habita con originalidad habitando y promoviendo el “nosotros-maduro”.

La educación sensible capta lo original y también el caos desde cada paradigma, y cuando se vivencia el caos la experiencia es de daño.

Y a su vez, cuando se promueve el nosicentrismo como el cosmos de los seres personales, la consecuencia es de felicidad llena de sentido con experiencias gratificantes muchas veces y placenteras tantas otras, aunque no de forma necesaria, y no por eso deja de ser cosmos y felicidad de fondo.

La educación sensible es cósmica, porque el cosmos conlleva **presión positiva**, tierna y enérgica a la vez, adecuada a la sensibilidad de cada cual. La educación categorial (no sensible) es cosmética apariencia de cosmos pero tarde o temprano, la presión del caos íntimo que los altera termina por imponerse. Es el momento de la regeneración.

La educación categorial (no sensible) es débil o dura. Es educación egocéntrica que daña por ausencia de presión positiva y presencia de presión negativa. Podría darse una presión positiva pero como es egocéntrica, se condice a la deseducación. De un modo u otro, la educación egocéntrica dificulta la maduración del “nosotros” con el consiguiente daño y desasosiego (Künkel, 1940).

Sin ser conscientes de ello, el educador egocéntrico promueve una visión cerrada del mundo mientras que el nosicéntrico invita a la apertura.

1.5.1. LA COSMOVISIÓN ORIGINAL ES OBJETIVA y SUBJETIVA A LA VEZ

En la visión, uno puede anteponer lo objetivo a lo subjetivo o viceversa, se puede integrar como un ser total o considerar que, uno habita en el otro. Sea como fuere, el ser humano en sí **es un sujeto**, un ser viviente y a la vez, **es un objeto** para sí y para los demás. Como sujeto realiza acciones que tienen consecuencias. Como objeto las consecuencias de sus actos recaen sobre sí mismo y le afectan. El cuerpo del propio sujeto puede ser objeto para sí mismo y para el mundo exterior. **Como objetos, estamos expuestos a todas las influencias del mundo exterior y de todas las consecuencias de las propias acciones**, sean voluntarias o conscientes (Tirarse a un embalse desde 15 metros) o, involuntarias

o inconscientes (retirar la mano de una fuente de calor). Como sujeto, uno se mueve por **motivos** y como objeto por **causas**. Uno puede beber mucho para pasarlo bien pero el cuerpo puede reaccionar con un coma etílico.

Un profesor se enfada con toda una clase, les pone un examen sobre la marcha y por sorpresa y suspenden todos. Afirma que los alumnos son unos inmaduros, no tienen interés por su asignatura y no le han dejado más remedio. Este profesor está eludiendo su responsabilidad como sujeto. Está diciendo que él no es más que un objeto, y su reacción de examinar como venganza, ha sido como efecto de estar ante unos alumnos desinteresados e inmaduros. El ambiente se envenena aún más. La dirección del centro le pide que rectifique porque va en contra del reglamento. El profesor denuncia al centro, dice sentirse acosado por la dirección y que está en su derecho de tomar las decisiones académicas que considere oportunas... Ante los alumnos no se considera sujeto responsable de la situación sino objeto que sufre las consecuencias; la solución solo pasa por que los alumnos cambien, que los padres cumplan su función y que la dirección le apoye. Pero ante la dirección solo se considera sujeto que no se somete a lo objetivo, sino que prevalece su criterio subjetivo por encima de todo lo demás.

El caso es que **se autoengaña**. No es solo objeto ante el conflicto con sus alumnos, sino también sujeto y no puede sustraerse de su comportamiento, sino que, además, deberá también cargar con las consecuencias de su autoengaño, pero mientras se considere irresponsable de lo que sucede, nunca será parte de la solución, sino parte del problema. Mientras permanezca en el autoengaño, no caerá en la cuenta de lo que está en su mano para mejorar la situación. Por otro lado, cuando el director le exige que cumpla la ley, el profesor, que se considera sujeto puro, no se atiene a objetivaciones, pero el caso es que esa actitud le traerá consecuencias objetivas.

Otro compañero le anima a no enfrentarse con el sistema, que haga como él; trata de hacer amenas las clases y que los alumnos estén contentos, aprobando a todos y cumpliendo la normativa. Este profesor, también está actuando como “simple objeto”, que escamotea su responsabilidad, evita ser a un tiempo sujeto y objeto.

Nos guste o no, el vivir humano exige admitir como un hecho que somos sujeto de la propia conducta y objeto de todas las consecuencias que se originan.

Y, además, somos **sujetos corresponsables** del comportamiento de aquellos colectivos, de los que formamos parte: familia, escuela, grupo

de amiguetes en una fiesta, estudiantes de un máster, comunidades de todo tipo, ciudadanos de una población, jugadores de un equipo... Y somos **objetos colectivos** de lo que afecta a estos grupos: crisis económica, epidemia, engaño, se filtra un examen, arbitraje injusto... Y todos y cada uno, somos sujetos de la “humanidad” y como tales, comprometidos con el mundo, sus necesidades y coparticipes de su conservación y del progreso. Y somos objetos de la “humanidad”, no siendo lo mismo nacer en España que en Sierra Leona, ni vivir en 2022 que en el 1300 a.C.

En conclusión, siendo simultáneamente sujeto-objeto, conviene aprender a ser sujetos entre sujetos interdependientes, fácil de decir, pero difícil de practicar: asumir el propio deber y exigir el deber de los demás y a la vez, exigir los propios derechos y los de todos. Y respetar los derechos que les correspondan a los demás, aunque como sujetos, nos pudiera interesar otra cosa, pero si somos capaces de mantenernos como sujetos y objetos a la vez, la historia nos ofrece ejemplos de que eso ayuda a avanzar.

Quien sufre, conviene que se pregunte, “¿estaré tratando de sustraerme de mi ser objeto o sujeto? ¿por qué, lo estoy haciendo?” Este es el camino de la **autoeducación**. Nos puede ayudar un educador, pero será uno mismo quien decida con autodeterminación **armonizarse como sujeto-objeto. Vivir el propio proyecto de vida con responsabilidad y madurez.**

1.5.2. LA FENOMENOLOGÍA DEL ORIGEN: CLAVE PARA APREHENDER LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Desde cada cosmovisión se tendrá una descripción relativa al sujeto, pero si se aspira a una aprehensión completa de la educación sensible es conviene describir el origen en absoluto, en sí mismo como fenómeno subsistente.

Polo (2016, p.78) entiende que el Origen es para cada persona su propia identidad personal como acto de ser, aunque sea para sí mismo inabarcable y en ese sentido misterio: el “yo” se asoma al Origen y lo designa como tal; dicha palabra indica que el propio intelecto no puede agotarlo. El Origen, lo primordial por excelencia, es lo más profundo y, por tanto, insondable.

La persona humana es originada y, por tanto, su identidad personal como Origen no es idéntica consigo sin un “además”, pero, aun así, la persona capta su identidad en toda su apertura. Polo (2016, p.556) se referirá a que esto es así por un hábito innato dual con la sindéresis, lo que en este libre se reconoce como “nosotros-original”.

El reconocimiento de la propia identidad, de la identidad original, no se capta por lo que uno piensa, por lo que siente o por lo que hace, pues es imposible que la auténtica identidad sea poseída inmanentemente. *“Por eso, aunque la persona es capaz de manifestación más allá de la posesión inmanente, es imposible que exprese el Origen”* (Polo, 2016, p.556).

El sujeto no es su propio origen, sino que habita en aquello de lo que procede, y desde su autoconciencia, puede ser capaz de autotranscenderse para aceptar, rechazar o dudar de su origen.

“Lo que deviene debe recibir su origen de lo que es inmutable, y ser mantenido por él” (Stein, 2007, p.289). La inmutabilidad del origen y la necesidad de participar de su ser para permanecer en el acto de ser es un principio metafísico reconocido a lo largo de la historia de la filosofía, incluso por fenomenólogos como Stein o Husserl quien considera al “yo puro” conectado a su origen que se manifiesta en el “yo individual” (Husserl, 1913/2013).

Para Scheler el origen es el amor: *“El amor es siempre el despertador del conocimiento y del querer: la madre del espíritu y de la razón misma” [...] El amor no es propio de cualquier ente, sino de los seres personales. Al conocer personal precede, originariamente y en importancia, el amar personal. Obviamente, a todos los actos de la voluntad, como a todos los de la inteligencia, precede el amor personal. También es el fin o norte de aquéllos. El amor es el origen y fin del espíritu”*. (Sellés-Dauder, 2009, 213).

Scheler explica de este modo como el “nosotros-original” debe ser eterno para que tenga sentido: *“el amor es efusivo, no necesitante. “El amor ama y ve en el amar siempre más allá de lo que tiene y posee entre manos. El impulso instintivo que lo provoca puede cansar; el mismo amor no se cansa”*. *“Un amor que es esencialmente infinito (...) exige para su satisfacción un bien infinito”* (Sellés-Dauder, 2009, 214).

Dentro de esta consideración del origen y destino como una misma realidad eterna no se incurre en el determinismo, en la predestinación, sino que el amor es libre y solo en la libertad es como la persona se puede autodestinar de forma original, del mismo modo que puede elegir cualquier otro destino que le priva por querer propio de su propia originalidad en mayor o menor medida.

1.5.3. LA CONCIENCIA COMO ORIGEN DE LA COSMOVISIÓN

La conciencia es la vivencia más profunda del “sí mismo”, que es el “yo” en el “nosotros”, tanto como interioridad, como exterioridad. Como

diría Ortega y Gasset, la autoconciencia de sí, es vivenciar el “yo y mi circunstancia”.

Según Polo (2016, p.301), sería caer en la cuenta de la propia sindéresis³⁷ y en la medida en que esa conciencia está educada es capaz de comprender y expresar el lenguaje apertural del “yo” en el “nosotros”:

“la conciencia humana se aprecia, ante todo, como claridad, pero de algo y para el yo. Sin remedio hay que contar con un yo para el cual la conciencia es. Sin intención trascendental llamo yo a aquél ‘que ve’ la claridad. Claridad sin ver-yo es imposible. En un segundo momento, reflexivo, se dice que el yo es aclarado o que aparece como contenido de la conciencia. Sin embargo, esa conciencia refleja en la que el yo ha pasado a ser claro, sigue implicando un yo a priori de la claridad que es la propia conciencia. ‘Yo’” (Polo, 2016, 316).

Con esto queda explicado que la conciencia no es el origen del ser sino origen de la propia cosmovisión que puede pasar por diferentes fases, pero siempre remiten al origen. Como explica Stein (2006, pp.224-225): *“La corriente original de la conciencia es un puro hacerse, la vivencia fluye hacia adelante, en constante generación se añade nueva vivencia, sin que pueda preguntarse ‘por medio de qué’ se genera (por causas y motivos) el devenir. En ningún lugar de la corriente se concibe la aparición de una fase, procedente de la otra, como ‘un ser causado’ por ella. Una fase fluye procediendo de la otra y el originario “de dónde” permanece en la oscuridad [...] entonces se incrementa la unidad de una corriente de vivencia: una corriente constituida que, generándose no obstante con la corriente originaria, coincide con la primera corriente constituyente”.*

La conciencia abierta es conciencia de la propia originalidad en el nosotros-eterno. Lo que Polo también llamó deidad: “La deidad es el símbolo más cercano a la claridad correspondiente que, en vez de ser una noción quieta, simboliza un veré, es decir, la inminencia de un advenir que se cierne. Por concomitancia, la yoidad es el despertar expectante atento a una voz cariñosamente lúdica” (Polo, 2016, p.516).

Con la categoría científica “deidad” no se está sacando a Dios de la manga.

El mismo Polo dirá: *“Dios es más que la deidad”* (Polo, 2016). Deidad es el símbolo que la conciencia anhela en habitar de forma permanente como sublime, apoteósico, y según la cosmovisión con las vivencias con

³⁷ *“La sindéresis es un hábito innato que ha de considerarse en orden a la voluntad y a la inteligencia. Por tanto, la sindéresis es el ápice de la esencia del hombre. Designo ese ápice con la palabra yo” (Polo, 2016, p. 181)*

sus pensamientos, sentimientos y acciones, el “yo” considerará como deidad una realidad u otra, pero la sensibilidad abierta no acepta la conformación con una deidad ficticia; solo acepta la original que, a su vez, es la única capaz de saciar los anhelos del “querer-yo”.

La conciencia capta la deidad real como “hogar” mientras que cualquier alternativa ficticia la capta como “refugio”.

El sujeto que busca conformarse con su originalidad debe “mirar”, “escuchar” o “palpar” en su conciencia para “ver”, “escuchar” o “sentir” lo propio y hacerse guía de sí mismo en sus decisiones.

A veces, la sensibilidad apertural en su no conformarse, hace que el sujeto en su conciencia se vea invitado a tomar un camino arduo que parece por encima de las propias posibilidades e ignorarlo parece ser la opción más sensata, pero buscar el camino cómodo a la larga conlleva un habitar incómodo, mientras que ese “complicarse la vida”, al que llama la propia conciencia iluminada por la sensibilidad, lleva a una vida de entusiasmo, aunque conlleve sufrimiento, y es que se quiera o no, vamos a sufrir, y se sufra más y peor, cuando es un sufrimiento sin sentido.

Ese camino arduo que sigue a la llamada de esa “voz cariñosamente lúdica” no es propiamente un sacrificio del “yo”, no es un darse y dejar de tener, sino que ese darse a la deidad original es darse al propio “no-nosotros” auténtico y por tanto, el “yo” se lo está dando a sí mismo con creces. Lo que en términos económicos podría considerarse una inversión. Lo importante es aprender a mirar para acertar en la mejor inversión de la propia vida.

El egocéntrico que huye del compromiso para no sufrir, al final sufre por todo toda su inversión se dirige al propio cuerpo-mente y todo resulta frustrante y llena su apertura de un gran vacío (Frankl, 1982).

El sujeto que acepta su originalidad y vive para realizarla, se hace más poderoso, disfruta más de los momentos y su apertura es mucho más amplia. Cuando el sujeto comprender quién es realmente, está más seguro de que su voz interior realmente está a su servicio y al de la humanidad y del cosmos.

Es fácil que, en ese estado, el sujeto pueda confundirse con su vanidad y dejar de escuchar la conciencia para escuchar a su ego. Esto es una lucha constante en la vida, de ahí la importancia mantener en buen estado la propia sensibilidad abierta que permite captar las sutiles diferencias entre lo original y lo ficticio.

1.6. Teleología De LA EDUCACIÓN SENSIBLE

El término teleología, etimológicamente procede del griego *telos*, fin, y *logos*, conocimiento o ciencia. En la educación sensible es el estudio antropológico de los fines de la persona que tiende a manifestarse por causas y movido por sus propósitos, afectos e inspiraciones, a los que aquí se les llama motivos, y son la principal motivación de la educación sensible.

Como ya se ha explicado, la persona empírica como objeto se mueve o está motivada por causas externas e internas, pero como sujeto está motivado por motivos abiertos desde su originalidad.

La explicación teleológica de la educación sensible se sintetiza en habitar el “hogar interior” y alcanzar la “apoteosis” con la contemplación, la acción y la pasión que traen como consecuencia el habitar un “nosotros-íntimo-maduro” lo que supone la autorrealización original de las personas vinculadas y el amor incondicional entre ellas.

Si la propuesta educativa plantea otros fines, aunque puedan ser aceptables por la sociedad o mostrados por la ciencia empírica como convenientes, se quedarán cortos.

Por ejemplo, puede mostrarse pertinente el desarrollo de determinadas competencias, que, para alcanzarlas, al niño le conviene estudiar. Es posible que el niño desde su mente capte que le conviene y quiera estudiar, pero a la vez su cuerpo le pide no salir de su zona de confort. Se podrá apelar a la motivación extrínseca, intrínseca e incluso a la trascendente, y puede ocurrir que muevan al niño estudiar; pero falta la motivación original, que acoge a todas estas y las supera de forma infinita, pues es el origen, en acto perpetuo, quien motiva desde el “nosotros-original”.

No digamos nada, cuando el niño se manifiesta con ansiedad, tristeza o miedos, ¿cuál es el fin de esos sentimientos, pensamientos y acciones? Sólo desde el origen se pueden comprender de forma plena y ser afrontados como oportunidad de autorrealización. Esto es lo que ofrece la teleología de la educación sensible; el descubrir las auténticas razones o las razones completas que están detrás de los comportamientos de los educandos y los educadores.

1.6.1. SALIR De LOS REFUGIOS y HABITAR EL “HOGAR INTERIOR”

Un hogar es el lugar donde se guarda a sí misma la persona, el lugar donde el “yo” se queda y a donde regresa tras la aventura, la misión o

el trabajo (Yepes, 1996). Se queda y regresa con su “nosotros-íntimo” y sus posesiones. La posesión material de una casa es importante, pero lo esencial es que se forma una intimidad sostenible que es ampliación del propio ser personal es coexistencia donde la persona es amada y ama de forma incondicional.

El refugio es algo provisional, precario, que cumple una función transitorio, porque estamos de paso.

Nadie busca amor incondicional en un refugio, pero cuando la persona no encuentra amor incondicional en el hogar, acude a refugios en los que protegerse, evitar el daño o tal vez, incluso con la falsa expectativa de poder compensar esa carencia.

El “hogar interior” está condicionado por el “hogar exterior” en el que la persona es concebida y criada, hogar que podrá ser simple o más o menos complejo. Pero éste o estos “hogares exteriores” sólo condicionan, por muy impactante que puedan llegar a ser. Lo que resulta determinante es el amor incondicional del origen que se da el ser y la aceptación o no de la persona que en cada presente se autodetermina a habitar en ese amor absoluto.

Cuando la persona empírica capta el amor incondicional en su “hogar exterior”, se establece una base segura de operaciones para crecer y desde ahí se lanza al amor incondicional dando lo que es: amor originado.

El origen actúa primero en el amor incondicional y la persona se lanza desde el primer instante a darse, pero cuando el contexto de su hogar originador es disfuncional o inmaduro, la persona con sus facultades mentales por desarrollar “se da sin cabeza” y se desordena en el amor.

La sensibilidad apertural capta el caos afectivo. La alteración de la intimidad dañada altera a la sensibilidad mental según va desarrollándose la mente que, a su vez, altera a la sensibilidad corporal según se va desarrollando el cuerpo.

Habría que demostrarlo, pero, de entrada, como hipótesis, ante esta alteración prenatal en fase de desarrollo casi totipotencial, sería razonable pensar que pueda alterar al factor personal y al “tercer factor” del potencial de desarrollo, llegando incluso a generar disfuncionalidades mentales o corporales.

Independientemente de la certeza del párrafo anterior, la persona empírica habita con la sensación de estar fuera del “hogar interior” y el “yo” alterado buscará algún refugio que haga las veces de base segura de operaciones o al menos de escapatoria al daño que produce la soledad apertural.

Una persona empírica puede nacer muy acogida por unos padres amorosos que forman un aparente “nosotros-íntimo-maduro” con unos hermanos aparentemente empáticos con el recién nacido con los que está arropado por un extraordinario núcleo familiar y sin embargo, la persona original vive en un estado de soledad apertura que detecta en su sensibilidad, más allá de su mente y de su cuerpo.

La realidad es que las posibilidades de nacer y perdernos de nuestro “hogar interior” son muy grandes. Es como las provisiones que se lanzan desde un avión, siempre existe un margen de error con respecto al punto de recogida y **es misión de la educación sensible ayudar a la persona empírica a encontrar su originalidad habitada por el amor incondicional que le ha originado y le mantiene en el ser.**

De forma análoga, se puede pensar en un río, su hogar es su cauce y si deja de vincularse con su fuente se seca y si se sale de su cauce se desparrama y no llega a su fin, y abrumba a todo lo que le rodea.

Cada río tiene su cauce original y en el curso del río ese cauce puede variar y seguirá siendo el mismo río. Más cuando el ser es libre, no está “encausados”, destinados, sino que “se hace al andar”, se autodestina.

La originalidad no es algo objetivo que realizar, sino algo objetivo y subjetivo a la vez que se origina como manifestación de lo original en el presente, pero esas manifestaciones pueden ser expresiones auténticas del origen o manifestaciones falsas, con lo que la persona se expresa con daño en su amor incondicional original al desvincularse.

Podrán parecer manifestaciones muy satisfactorias a los ojos de los demás, he incluso, la persona puede llegar a aletargar su sensibilidad apertural para perderse de su “hogar interior” y autoengañarse, haciéndose creer a sí mismo que su refugio es su hogar, pero, tarde o temprano, de una forma u otra, el origen se presenta y altera a la sensibilidad entumecida de la persona. Y será la persona quien, por su libertad, acepte intimar con lo original o persista en hacerse origen de sí mismo.

En el hogar estamos seguros, nos cuidamos unos a otros, nos encontramos con nosotros mismos, nos reponemos, nos llenamos de fuerza, nos cuidamos unos a otros y nos restauramos para salir a realizar nuestra misión.

La vida humana es una aventura del ser personal en el tiempo. Cualquiera que realiza una expedición o misión importante, debe partir de una base de operaciones, un puesto de mando: un lugar seguro desde el que salir y al que volver.

Si uno quiere salir de sí mismo para realizarse plenamente, pero pone su seguridad en sus propias fuerzas o en otra persona, institución

o recurso disponible, es muy probable que uno salga muy dañado y se pierda antes de alcanzar su objetivo.

Sin una base segura, las personas tienen miedo de salir porque se pueden perder sin saber cómo regresar. Sin embargo, en conexión con la base, la persona cuenta con la seguridad, no solo de llegar al tesoro sino, sobre todo, de regresar a casa con el tesoro.

La base de seguridad es fundamental para ser libres y autorrealizarse sin miedo. Sin esa base, la persona tendrá que aferrarse a seguros contraproducentes, que dañan la propia forma de ser y no permiten alejarse mucho: “el clavo ardiendo” sería su máxima expresión. Dependiendo de estos precarios seguros quita la libertad para autorrealizarse de forma plena.

Vivir los medios como autorrealización empequeñece la vivencia de sí mismo y la persona sufre en su inteligencia sensible hasta que no se ordenan a su gran deseo de conciencia para autorrealizarse de verdad.

Ante esta situación existen tres alternativas:

- 1° **Replegarse y resistir en una zona de seguridad** donde no dañarse, pero resignado a no salir para la realización de sí mismo.
- 2° **Revelarse contra la realidad y construirse una base ficticia** para salir hacia la zona de daño con el peligro de perderse en la jungla de sufrimientos.
- 3° **Aceptar la base de seguridad que se encuentra en la propia conciencia**, que permite salir de sí mismo con entusiasmo y esperanza segura, mientras atraviesa la zona de daño, hasta llegar a la autorrealización de sí mismo en la zona de logro.

El “hogar interior”, es la base original desde donde es posible salir con seguridad para cumplir el gran deseo de la conciencia. Es decir, desplegarse fuera de sí para ser quien uno está llamado a ser.

La autorrealización de sí mismo en el “yo” sin apertura siempre será inmadura, incompleta, insuficiente y frustrante.

Cuando una persona logra autoafirmarse a sí mismo en el “yo”, es que ha configurado su base segura como refugio egocéntrico, pero no habita en su “hogar interior”. Para poder autoafirmarse en el “yo”, la persona necesita perder sensibilidad para captar la verdad de uno mismo y así, endurecerse todo lo posible para no sentir los envites del gran deseo de conciencia.

De este modo, alejado de la verdad de sí mismo, puede que logre cierta seudofelicidad o seudoesperanza, pero se impide autorrealizarse.

No se deja a sí mismo ser lo que está llamado a ser y, por tanto, renuncia a la aspiración de la gran felicidad que anhela en su interior.

En el caso de personas con alta inteligencia sensible no pueden refugiarse en cualquier parte, por lo que tenderán al “hogar interior” (por la necesidad de dejar de sufrir, no tanto por virtud) o buscarán refugios muy sofisticados que terminarán por hacerles mucho daño a sí mismos, y probablemente a los demás, que quedarán dañado en la medida en que se dejen dañar.

Muchos son los sabios y entendidos que explican a su manera, que es mejor vivir desde el “hogar interior” que, desde refugios mentales, pero en el caso de personas con alta inteligencia sensible, no sólo es el mejor sitio, sino que es el único sitio en el que pueden vivir con felicidad sostenible. No es fácil que encuentren una felicidad mediocre porque el vacío les pesa mucho.

En su “hogar interior”, el “yo” y su origen están “presentes”, es decir son regalos y realizarse como regalo es donarse. El hogar interior es la base segura desde donde regalarse y en donde acoger el propio regalo original.

Así se entiende el anhelo de negarse a sí mismos para entregarse por entero que manifiestan las personas que viven en su “hogar interior”. Cuando la autoafirmación se convierte en autoconservación, reserva de sí mismo para el “yo”, uno se separa de su “ser regalo” y no se dispone para acoger el regalo que le es dado.

También puede ocurrir que uno viva una negación de sí mismo desde fuera del “hogar interior”, lo que supone una vida trágica de falsa donación, pues la persona puede que, de su vida, su tiempo, sus fuerzas, pero su “hogar interior” sepultado por miedos y vanidades, no está dispuesto para acoger su regalo; permanece vacío.

Por tanto, negarse a sí mismo significa negar el “yo” egocéntrico para ser el “yo” original (noscéntrico); autorrealizarse de forma plena, tener una vida lograda.

El educador que quiere ayudar a sus educandos para que desplieguen su potencial y se autorrealicen, en vez de pasarse la vida protegiéndose o engañándose, dañando sin querer y siendo dañados, necesitan un “hogar interior” en el que sentirse seguros, saberse auténticos y reponerse de sus aventuras. Deben aprender a cuidarse a sí mismos y adueñarse de sus intuiciones, emociones, pensamientos y conductas con autenticidad, paz y alegría.

Convendrá manejar ciertas técnicas, pero sobre todo se requiere sensibilidad y amor maduro.

No se puede pretender que nada les dañe, pero sí se puede confiar en que sean capaces de recuperarse de todo daño que la vida les depare, acudiendo a su “hogar interior”.

Podría pensarse que “hogar interior” suena a libro esotérico, pero paradójicamente, es un término riguroso que supera a los “refugios” que se ofrecen en ese tipo de libros.

El “hogar interior” es mucho más que un refugio para el “yo”. El refugio es algo provisional en el que uno está de paso, pero no es su propiedad. El hogar es el lugar al que se vuelve para descansar por completo. Es donde te quedas cuando hay una pandemia, el mejor lugar donde podrías confinarse si fuera necesario. En el hogar es donde guardamos nuestras cosas más íntimas. Es el lugar donde nos encontramos con nosotros mismos (Yepes, 1996).

Y como todo hogar, el interior es un lugar donde se comparte la intimidad con otras personas, que, a su vez, pasan a formar parte de nuestra intimidad. Cuando esto no funciona se dice que “hay problemas en casa” o si alguien abusa se habla de “haber violado nuestra intimidad”. Nuestro origen se encuentra en un hogar, y en un hogar “echamos raíces” y vivimos nuestros vínculos más esenciales: filiación, fraternidad, paternidad, maternidad, conyugalidad...

Cuando en nuestro hogar (exterior) cerramos la puerta de nuestra habitación y nos quedamos a solas, sale nuestro verdadero “yo”, lo que llevamos en nuestro “hogar interior” o refugio mental: alegrías, tristezas, frustraciones, soledad, angustia, vacío... Nosotros decidimos a quien dejamos pasar a nuestro hogar, con quien compartimos nuestra intimidad.

Nuestro primer hogar es mamá y formamos un primer nosotros originario al que pronto se suelen unir, papá y los hermanos. En otras ocasiones después de la madre biológica el “nosotros” puede cambiar por completo.

El caso es que nunca hemos sido un “yo” independiente, siempre hemos estado protegidos por un “nosotros” y en el proceso de maduración, cada cual irá aferrándose a lo que mejor identifique como su “nosotros seguro” desde el que desplegarse a sí mismo.

La familia o primeros cuidadores, como primer hogar, deben ofrecer la primera base segura por el cariño y cuidados con que el niño se ve envuelto en el día a día, minuto a minuto. Pero no es solo “segura”, sino también “base de operaciones”; ese cuidado debe permitir que el niño desarrolle su potencial en el mundo exterior: la escuela, el grupo de compañeros y la comunidad.

Cada niño irá desarrollando formas de intuir, pensar, sentir. Irá desarrollando estrategias de comportamiento para sentirse seguros y procurarse los cuidados y protección de los adultos cercanos. A esto se le conoce como **patrones de apego** y si el niño siente que molesta o no se le respeta, será fácil que el apego no sea seguro, en particular si el niño tiene alta inteligencia sensible.

Si la familia no aporta una base segura, el niño podrá buscar su seguridad de diversas maneras desadaptativas: autosuficiencia inmadura, necesidad de complacer y quedar bien ante los demás, necesidad de dominar a otros, codependencia, etc. Cualquier niño, en particular los que cuentan con alta inteligencia sensible, pueden sentirse molestos para alguno de sus padres, hermanos o parientes convivientes, y tenderán a plegar su comportamiento para no molestar ni provocar rechazo o abuso.

Preferirán buscarse la vida antes de incomodar a alguien o vivenciar que se comporta como un intruso. Y no es que el niño aprenda a evitar las relaciones, sino que evitará mostrar sus sentimientos para mantener las relaciones. Más que pedir ayuda o colaboración, por sus expectativas irracionales de ser rechazado o que se lo cobren con creces, lo que hará es dar y ayudar por el mero hecho de sentirse útil, permitiendo intercambios desequilibrados a favor de los demás para dejar claro que no quiere abusar de nadie y mostrar a todo el mundo que es bueno, que es confiable.

La maduración del “yo” en el “nosotros” supone dejar la base que le supone su primer hogar y evolucionando hacían un hogar en que el “yo” toma el protagonismo. Si sus experiencias en los “nosotros” pasados han dejado daños, es posible que el “yo” desconfíe de próximos “nosotros” o esté irracionalmente necesitado de un “nosotros” en el que sentirse importante.

La persona puede buscar refugios fuera de sí, haciéndose dependiente de otros sin posibilidad de ser sí mismo. Y también puede llevar a no ser sí mismo por evitar toda interdependencia y buscar la seguridad en refugios de independencia contruidos por el “yo”, individualista y solitaria: acumulación de logros, evasión, diversiones, focalizarse en la imagen corporal.

Quizás, según van pasando los años, los refugios se hacen más efectivos: poder mental, dominio de técnicas de autoayuda, “elevación” del nivel de conciencia, o tal vez, ser cada vez más poderoso en el plano material, ambiciones, riesgos... Y en esos refugios quizás se puede subsistir toda la vida. Pero si un sujeto cuenta con alta inteligencia sensible es difícil que ningún refugio resulte suficiente.

Y, en cualquier caso, también para las personas sin alta sensibilidad, aunque no vivencien sufrimiento, es muy probable que, en esos refugios, sientan la insatisfacción de no estar realizando su gran deseo que les recuerda obstinadamente: “no es esto y lo sabes”. Pero siempre se podrán seguir buscando refugios.

Lo auténtico está en las personas por eso pueden ser falsas. La autenticidad no se manifiesta como un esfuerzo, sino como el desarrollo de una semilla. La persona, a diferencia de la planta, no está determinada por esa semilla, que sólo dejará que se desarrolle, si quiere: aquí radica la libertad y es que la semilla humana es amor, y el amor no se puede desarrollar de forma necesaria por instinto, sino si uno quiere.

Hablar de amor completo y maduro es hablar de un “yo” y un “tú” que forman un “nosotros”. El “hogar interior” es un “nosotros” de amor completo y maduro. En el “hogar interior”, además del “yo” más auténtico, habita el “tú-origen”. Y la intuición necesaria que nos garantiza que esa base sea segura, es la de considerar a ese “tú-origen”, alguien que no nos fallará nunca y que lo puede todo. La experiencia quizás no nos ha mostrado ese “Tú” y puede hacernos dudar de su existencia, pero lo que sí nos ha mostrado con plena certeza es que nuestro “yo” es vulnerabilidad consciente.

Cuando pensamos el “tú-origen” como un anciano de barbas blancas con un triángulo en la cabeza, en realidad no se está captando con el corazón, sino por la mente cerrada. La mente cerrada cultiva confusión, ficción y falta de sentido como consecuencia de un daño en la sensibilidad personal que no le manifiesta su “tú-origen” con la suficiente vivacidad. Y en este estado, vale más no pensar y seguir buscando refugios.

El caso es que, para salir del buble de búsqueda de refugios, uno se tiene que parar ante el muro mental y al menos, cuestionarse la posibilidad de que al otro lado está su “hogar interior”, que es donde la persona cura sus heridas, se alimenta y recupera fuerzas.

Es fundamental que la persona encuentre su “hogar interior”, pero ¿dónde está? Basta con salirse del refugio para que el “tú-origen” salga al encuentro y uno se encuentre en su “hogar interior”. Ya se ha dicho que esto requiere, no solo sanación, sino desatarse de los refugios a los que se vuelve por costumbre y liberarse del mal que confunde a la mente para no reconocer al “tú-origen” cuando se presenta.

Un “yo” solitario, por muy “súper-yo” que sea, nunca podría ser una base segura y para unirnos a ese “tú-origen” con quien somos invencibles, cada cual, tendrá que adentrarse en el mundo apertural (espiritual). Como Montessori (2016, p.108) decía en relación con su propio

método: *“lo digno de admiración era la naturaleza del propio niño, y no el método, que simplemente se había adaptado a las directrices divinas del curso natural de desarrollo”*.

Algunos educadores quizás piensen que incentivan en los educandos la vida espiritual porque practican técnicas de educación emocional. Sin embargo, puede no haber ahí apertura (espiritualidad), sino pura psicología. Lo que encuentre el educando en esa espiritualidad ficticia, más que su “hogar interior”, será algún tipo de refugio mental o social para vivir con relativo autocontrol o seguridad en el presente, pero nada sólido para fundamentar la autorrealización de sí. Al desplegarse el “yo”, en primer plano o, en segundo término, el sufrimiento siempre aparece y esos refugios, quizás resulten insuficiente para seguir descubriendo la belleza a pesar del dolor o incluso, a través del dolor.

La dimensión apertural (espiritual) permite descubrir la belleza del amor que da sentido al sufrimiento, algo para lo que las personas con alta inteligencia sensible están muy capacitadas.

Si la persona con alta inteligencia sensible no tiene una profunda vida interior, su vivir es permanente roce con la superficialidad. Es como “una llaga en persona” y posiblemente, desde que pueda, rebuscará en los libros de autoayuda aquello que no le dieron sus padres, para intentar encontrar sentido a tanto sufrimiento y sinsentido.

Para muchas personas, esa base segura, ese “tú” infalible que habita dentro del “yo” y que es más íntimo a sí, que el propio “yo”: es Dios. Sin embargo, hoy en Occidente, no se habla de Dios en los libros de educación. Y de forma extendida, muchas personas se han quedado con la idea de que, si Dios existe o no existe, ¿qué más da? Lo que tienen “claro” es que no aporta nada en sus vidas.

Para los expertos en educación es como si fuera más científico no considerar a Dios. Sin embargo, se puede mostrar que es un complejo de nuestro tiempo y aunque se vea que *“el rey está desnudo”*, como en el cuento, se prefiere no decir para que uno no sea rechazado en su forma de manifestarse por el “aparente-nosotros” que se sostiene en apariencias y ficciones.

No es misión de la educación sensible decir en quien se debe poner la base de seguridad; qué o quién es ese Seguro, ese Tú que nunca falla y si existe en verdad. Sin embargo, desde hace miles de años se le viene llamando: Dios, y si ciertamente existe parece, sin duda el mejor seguro.

Se le puede llamar de múltiples maneras: Lo divino, Divinidad, Cosmos, Energía, Gaia, Amor, Vida, Luz, pero sea como fuere, para

vivéncialo como “hogar interior” conviene captar el origen en su ser personal (cfr. punto 1.2): una forma de familia interior en la que se identifica el “nosotros-original”. El caso es que hablando de la “base segura” no se puede de dejar de considerar ese “tú-origen”, que se hace presente como intuición de la conciencia cuando somos niños y que será el seguro de la persona si finalmente le da confianza (Fe); una sensación de estabilidad donde uno puede engancharse con total seguridad para escalar la vida sin miedo a caer.

Se podría representar como una persona sentada sobre una roca en medio de un mar furioso del que llegan olas con estrepito que rompen a sus pies, pero no asustan, sino que resultan bellas pues no hay nada que temer en la roca firme e inquebrantable que es el origen auténtico.

La base segura es lo fundamental, el punto de partida que garantiza la paz y la alegría a pesar de los pesares, no se puede mirar para otro lado. Cada persona formar su “hogar interior” o construye sus refugios, y conviene que, por un malentendido respeto a su libertad, se deje solos a los educandos en esta tarea tan trascendental para sus vidas. Incluso, sería recomendable para los padres desde la educación sensible, que sea uno de los criterios fundamentales para elegir un colegio para sus hijos.

Sin duda, serán los hijos quienes decidan finalmente. Sea cual sea el deseo y actitud de los padres, el colegio al que les hayan llevado o les haya tocado, pero mejor será que los padres y aquellos en quienes estos confían, acompañen a los hijos y no se les deje en compañía de otros que no les quieran de forma incondicional y les resulten interesantes para otros fines.

A lo mejor, la sensibilidad educada de los padres no les hace sentir la necesidad de esta conexión con lo sobrenatural. Puede ser, pero si el hijo tiene alta inteligencia sensible, muy seguramente no dejará de planteárselo y no podrá vivir en paz hasta que encuentre su “hogar interior” o disponga de un refugio muy narcotizante de su sensibilidad que siempre será provisional.

Los límites auténticos no son una restricción a nosotros mismos, sino que son la silueta que nos dibuja a nosotros mismos: la forma que somos. **Los límites, más que reprimirnos, nos expresan y nos resaltan en la inmensidad del fondo.**

Para explicar ese “tú-origen” que es seguro y a la vez límite para la mente confundida, se puede poner el siguiente ejemplo. Para escalar una montaña vertical, el seguro limita las opciones al escalador, pero ¿para qué quiere otras alternativas que no quiere, si su propósito es subir con seguridad y llegar a la cima? Además, siempre tendrá la li-

bertad de quitarse el seguro, pero esa “liberación” le podría conducir a la autodestrucción.

Los educandos deben establecer su base de operaciones en su conciencia y aprender a gestionar su vida desde ahí. No existe peligro de encerrarse, aislarse o ensimismarse en el “hogar interior” que se encuentra en la conciencia, pues el educando que capta con su sensibilidad inteligente la profundidad de sí encuentra el amor-maduro que le lleva a salir de sí sin perderse. Si la persona quedara ensimismada o perdida, es que no está en su casa interior, sino en algún refugio de su mente.

Se capta la belleza y sutilezas del mundo en función de la belleza y detalles de nuestro “hogar interior” porque la realidad no se capta tal como es, sino tal como es quien la capta. Ser para el “tú-original” no se opone a su ser para los demás, sino que, al contrario, lo posibilita. Es la forma auténtica y original de darse, siendo más sí mismo; sin dañar ni dañarse a sí mismo.

Desde la seguridad del “hogar interior”, la persona puede desplegar sus dones de sensibilidad, intensidad, intuición, empatía, emotividad, ingenuidad sin miedo a ser dañados, ni temor a quedar contagiados por las angustias de los otros, ni irritados por sus incoherencias e injusticias, ni se verán escandalizados por ningún comportamiento, pues su comprensión no se ve afectada por el miedo.

El sujeto podrá acercarse y escuchar sin cansarse ni juzgar, solo tratando de comprender y eso ya es un regalo para el mundo.

Para prosperar en este estado de madurez, el sujeto debe conservar la autodisciplina de regresar una y otra vez al “hogar interior” para recomponerse y hablar con el “tú-origen” todo eso que ha comprendido para comprenderlo todavía mejor y devolverlo interpretado al otro en confianza, para que también caiga en la cuenta y decida abrirse a su propia verdad.

El “hogar interior” está en la profundidad de todo ser humano, más cerca de uno que uno mismo, pero que se hace lejana cuando uno permanece en estado de inmadurez, optando por refugios más inmediatos. Cuando se produce la maduración por la sanación y vaciamiento de sí mismo, entonces el “hogar interior” se hace presente (regalo) y uno se hace regalo auténtico para el mundo.

Es tal la mezquindad del ser humano, que, a pesar de evidenciar la seguridad y motivación del “hogar interior”, al salir, el “yo” se envanece o se deja manejar y olvida regresar al hogar, hasta que la pérdida de motivación y las inseguridades le devuelven a la realidad, si quiere, con humildad.

Lo más importante que tenemos que aprender en la vida es habitar la realidad desde el “hogar interior” como lugar desde el que ir y al que volver. Este “hogar interior” tiene su eco en el hogar exterior, lo que se podría entender como una educación eminentemente familiar.

Este aprendizaje durará toda la vida y para quien así lo crea, con la esperanza de habitar eternamente en este hogar, que ya será común para todos, como un infinito presente (regalo).

1.6.2. ACEPTAR LA ApOTEOSIS AUTÉNTICA

¿Cuál es el fin último de la educación? ¿Cuál es la esencia de la auto-realización máxima a la que puede aspirar una persona? Para sintetizar la respuesta, se toma la categoría “apoteosis” del griego *apothēōsis* “deificación”, “divinización”, “endiosar”³⁸.

Se puede tener la impresión de que las pedagogías contemporáneas, al menos las más mediáticas, están más interesadas en “cómo educar”, que en “por qué y para qué educar”. Dijo Nietzsche: “*Quien tiene un porqué para vivir puede soportar casi cualquier cómo*”. Si prevalece el pragmatismo de los resultados, podría desestimarse el interés por el pensamiento profundo: “*déjate de filosofías y vamos a lo concreto*”. Pero el problema puede surgir cuando, por no considerar las últimas consecuencias, se hace violencia a la realidad al tratar de afrontar “lo concreto” con falta de fundamento. Lo concreto deja de ser real, se hace ficción y la vida se convierte en una rueda de hámster.

Se puede volver a poner el ejemplo del jugador que juega con un tobillo roto pero apañado con infiltraciones. Resulta una solución pragmática, pero es poco práctica para la originalidad de la persona. Cuando se abusa de soluciones provisionales y se hace violencia a la realidad.

La educación no puede limitarse al cómo, en fundamental que se abra al para qué y el por qué: “*De dónde vengo, quién soy y a dónde voy*”. Responder estas cuestiones no es teórico sino muy práctico si se hace de forma original.

³⁸ Todas las acepciones de apoteosis que aparecen en la RAE (2019) ayudan a comprender este punto: 1) Enalzamiento de una persona con grandes honores o alabanzas; 2) Manifestación de gran entusiasmo en algún momento de una celebración o acto colectivo. 3) En el mundo clásico, concesión de la dignidad de dioses a los héroes. 4) Teatro. En una revista musical o en un espectáculo similar, escena culminante con que concluye la función y en la que participa todo el elenco.

Al responder a estas cuestiones trascendentales para la educación sensible no se puede suprimir la categoría “dios” o el concepto de deidad sin marginar a millones de personas en su cosmovisión.

Y a su vez cualquier desde su cosmovisión puede usar la idea de deidad como “hogar interior” y como autorrealización en la “apoteosis” del ser personal.

Si algo ha insensibilizado a la educación ilustrada es poner a la mente (razón, sentimiento, voluntad) en el centro de la educación.

Si “dios” es el sumo bien para muchos, lo que se propone en la educación sensible es que a eso que cada cual considera sumo bien lo categorice como “dios”, aunque de ordinario no lo llame así y el anhelo al que aspira la persona con su sensibilidad abierta podría llamarse desde cualquier cosmovisión “estar en la gloria”.

Desde la educación sensible se busca la comprensión de todas las cosmovisiones y de ellas entre sí, para ayudarnos a crecer con originalidad y habitar en un nosotros maduro. Así, se considera que lo más práctico es ir al fondo.

En el mundo clásico, héroes o emperadores, eran elevados a la dignidad de dioses por sus triunfos. La apoteosis debe entenderse como esa máxima expresión de la dignidad subjetual. La dignidad objetual es igual para todas las personas humanas porque todos son igualmente persona, mientras que la dignidad subjetual es la que cada uno se labra con sus obras.

Los sujetos que aspiran a esta máxima dignidad moral, por la manifestación de su persona en su obrar, anhelan triunfar en la vida, y según sea la cosmovisión del sujeto, ese triunfo podrá ser de un modo u otro. Desde el enfoque hedónico, lo que se podría buscar son experiencias corporalmente apoteósicas. Desde el enfoque autárquico, un ejemplo podría ser el éxito en los negocios y desde el enfoque trascendente, el martirio sería un claro ejemplo.

Triunfar podría entenderse como un vencer a otros, sin embargo, esa no sería el triunfo nosicéntrico. Lo apoteósico no es vencer-a sino vencer-con. Convencer es vencer todos. Cuando alguien está equivocado y se le convence, no es que se le imponga otra opinión, sino que se le propone y el sujeto abierto, cae en la cuenta de su error, se convence y sale ganando: ahora tiene en propiedad una certeza, antes tenía un error. Esto es un logro y si el sujeto es humilde, produce alegría y aumenta su dignidad de sabio, “*rectificar es de sabios*”. Para el egocéntrico, tratar de convencer es arrogancia y dejarse convencer en humillación.

Según cada cosmovisión, la apoteosis supone “*estar en la gloria*”, disfrutando del máximo bien, al que cada cual aspirará según sus prioridades vitales: Placer, Poder, Sentido u Originalidad como se describió en el punto 1.2.3.

Desde la prioridad que cada cual decida en conciencia, el sujeto responde a la pregunta: ¿Qué bien puede realmente satisfacer mi máximo anhelo de felicidad? La respuesta no es inmediata sino vivencial y se confirma en la experiencia de culminación, pero se desmiente si la vivencia no resulta apoteósica.

Sea como fuere, lo que se espera de la apoteosis es el estado de máxima felicidad que anhela la conciencia del sujeto. A esta felicidad se le llama “entusiasmo”; que proviene del griego y se compone de tres palabras: “*en*”, “*theou*” y “*asthma*”, que juntas significan “soplo interior de Dios”, “raptó divino” o “Dios en el interior”.

El entusiasmo de la apoteosis consiste en conformarse con “dios”. Conformarse con menos, es renunciar a lo apoteósico y buscar alegrías más fáciles pero epidérmicas “euforias”. Se podría decir que apostar por las euforias es vivir de alegrías de menos calidad, pero en más cantidad, mientras que vivir de entusiasmos supone alegrías de más calidad, pero en menos cantidad. Pues bien, lo apoteósico es vivir con la máxima cantidad de alegría de la máxima calidad.

Conformarse con “dios” es independiente de la creencia o no en un Dios como “ser supremo hacedor del mundo”. Lo interesante de usar “dios” como “lo más”, es que permite abarcar la cosmovisión tanto de ateos como teístas, en su plenitud y así entenderse unos a otros.

Si se quisiera hacer un estudio en el que se tuviera en cuenta todos los sistemas numéricos, habría que considerar el infinito para no dejar a nadie fuera. Así, en lo referente a la apoteosis, por ejemplo, desde una cosmovisión atea, se podría afirmar que cuanto más se engrandece a Dios, menos endiosamiento alcanza el sujeto porque se empequeñece más a sí mismo, se deja someter y su autorrealización será menor. Desde una cosmovisión teísta, al contrario, se podría decir que, el sujeto solo puede endiosarse dejando que Dios habite en él y así llegar al colmo de su autorrealización.

Desde cualquier cosmovisión, la apoteosis es don y tarea. Está claro que el sujeto hace en sí al autorrealizarse, pero la apoteosis como el culmen, es un regalo del “nosotros”.

Un sujeto puede adquirir cualidades o poder, puede construirse del modo más sublime o puede integrarse con el grado sumo de conciencia, pero la deificación se la dan en el “nosotros”. Para el adquisicionista o el

constructivismo, se la dan los otros, como reconocimiento de lo adquirido o construido en sí mismo y/o en lo otro. En el integracionismo, se la dan cuando el sujeto se abandona en la sinergia con los otros. Y en el habitacionismo, se la dan unos sujetos a otros por el servicio.

Por falta de conocimiento o simplificación, se podría pensar que la apoteosis desde el integracionismo es individual, basado en procedimientos mentales como el *yoga, zen, ram, om, so-jam*, etc. Pero no es así con exactitud, Precisamente, lo que se busca es apertura y receptividad que da paz, armonía y un sentimiento de amor hacia lo otro. El *Satori* es nosicéntrico.

Desde una perspectiva creyente, las cosmovisiones amplían el “nosotros” con Dios y el sujeto recibe la divinización del mismo Dios, si el sujeto está dispuesto a recibirla, ya sea mediante la elevación de la conciencia o la entrega de sí a Dios y a los demás por Dios.

Para las religiones abrahámicas, la apoteosis atea es una herejía. Precisamente, el primer pecado considerado por estas religiones monoteistas, fue el de Adán y Eva, quienes aceptaron la propuesta de la serpiente: “*seréis como dioses*”, lo que simboliza la apoteosis ficticia. Sin embargo, consideran las religiones cristianas que el ser humano se hace Dios si se deja inundar por la Gracia de Dios o *Jaris*, en Espíritu Santo, El mismo Dios que habita en el sujeto y se hace uno con él. A esto, los cristianos le llaman *théisis*, que tiene la misma raíz que *apo-théosis*, donde la diferencia radica que la apoteosis pagana es sacar a un sujeto de la Humanidad haciéndolo dios, y la teosis es meterse en Dios en la Humanidad. Así lo dice San Atanasio: “*Porque el Hijo de Dios se hizo hombre para hacernos Dios*”. (La Paz Rojas, 1991).

Si es adquisicionista, vivenciará el endiosamiento como algo objetivo. Si es constructivista, como algo subjetivo. Si es integracionista será un integrarse en Dios y si es habitacionista, lo vivenciará como endiosamiento objetivo y subjetivo a la vez, pero sin integrarse en la esencia de Dios.

Un sujeto se hace héroe por sus bellas acciones, se hace un ídolo o una “estrella” por tu talento fascinante, se hace maestro por su sabiduría, su inspiración, su autoridad moral, su liderazgo, pero es en el “nosotros” donde se da la apoteosis que se expresa de forma cultural con monumentos, medallas, galardones, trofeos, certificados, reconocimientos, ceremonias, rituales, aplausos, *likes* o cualquier manifestación de aprobación...

Si en el “nosotros-sensible” de un sujeto, el tú no se pronuncia ante un logro, ante un cambio de peinado, ante una decisión tomada, podría

dañar; es un robo de la dignidad buscada. De aquí la importancia de ayudar a los educandos a saber formar su “nosotros-sensible” y que sea apoteósico de forma original y no falsa, ficticia o aduladora.

La actitud apoteósica del sujeto se manifiesta como adoración y celebración, donde uno da todo, porque no tiene sentido reservarse nada. La adoración es la acción de vincularse con lo divino o lo divinizado (idolatrado), un deportista, una actriz, un cantante, un revolucionario, un visionario, un maestro, un líder, la pareja, los hijos, los padres, un amigo, un perro, una marca, un producto, un estilo de vida, una moda, a Dios, a sí mismo (narcisismo)... Idolatrar el al “yo” como ideología es al “nosotros”. Cuando se idolatra un espíritu comunitario se “ideologiza” y paradójicamente se mata porque no se le deja manifestarse de forma original en los sucesivos presentes nosísticos.

Si una teoría es realmente simbolización de lo original no habría que tener miedo en que cada “yo” y cada “nosotros” la manifiesten con originalidad”. Tratar de imponer unas formas concretas de la teoría o estructuras cerradas y rígidas en la vida de los “yoes” y los “nosotros” es ideologizar la teoría de manera que pierde su vida y con ella lo que de original hubiera podido tener en su originación. Desde la educación sensible, educar desde una ideología sería imponer una ficción, aunque sea una foto perfecta del origen, pues solo el origen en sí mismo es el auténtico contenido de la educación sensible y no se puede empaquetar en doctrinas, sino que esas orientaciones deben vivirse en persona como “nosotros-original” que se manifiesta de forma auténtica.

Y las celebraciones son la fiesta donde se alegra el amor. Decía Nietzsche: *“no es muestra de habilidad organizar una fiesta, sino el dar con aquellos que puedan alegrarse en ella”*. Las auténticas fiestas requieren de un nosotros-maduro.

Sea como fuere la cosmovisión del sujeto, el “tú” endiosa, pero es la propia conciencia le está llamando a ser “dios” y si no se encuentra en el camino de la apoteosis siente una especie de vacío interior, como que algo no va bien. No termina de vivir colmado; ni cuando prospera con actividades exitosas, ni en una situación general de bienestar, ni en una actitud vital de servicio a los demás, nada colma.

Ser “divino” es ser muy excelente, extraordinariamente primoroso dice la RAE, pero según sea la cosmovisión y el enfoque del sujeto que lo considere, será muy diferente la aprehensión que tendrá de esa máxima excelencia, pero todas deberán tener como rasgo fundamental la humildad.

Ser muy excelente, extremadamente primoroso no es el fin último que le hace notar el egocentrismo al sujeto. El egocentrismo no se mueve

por humildad, sino que despierta la vanidad, la soberbia y las fantasías. También puede el egocentrismo mover a lo contrario, a no considerar este grado sumo de excelencia, pues sería contraria a la modestia y ser un arrogante no le haría tan excelente.

Efectivamente, vista la apoteosis desde el egocentrismo es arrogancia. Los griegos lo llamaban *hibris*, que significa desmesura, insolencia, desfachatez, vanidad, actitud de violencia de los poderosos hacia los débiles o considerarse igual o superior a los dioses. Supone que el propio sujeto se da la apoteosis a sí mismo. Toynbee (1961) utiliza el concepto de *hibris* para explicar una posible causa del colapso de las civilizaciones. *Hibris* sería el colmo del egocentrismo, mientras que la *zéosis* sería el colmo del nosicentrismo.

La apoteosis sería la máxima autorrealización de un sujeto en el “nosotros” o la mejor realización de la Humanidad como “nosotros total”. Como máxima realización del sujeto, dependiendo de cada cosmovisión y prioridades, podrían ser ejemplos un “ídolo” o “diva” de la música *Pop*, del mundo del espectáculo o del deporte, un héroe revolucionario o un santo...

Y como “nosotros total”, cualquier comunidad podría tender con su educación a la apoteosis: el imperialismo, los nacionalismos, el capitalismo, el comunismo, el anarquismo, el fascismo, el globalismo, el pansexualismo, el cristianismo, el islamismo, el judaísmo, los brahmanismos...

No todo sujeto quiere o está en disposición de llegar a la apoteosis. Cuando el motivo de no querer es la decisión del sujeto a renunciar a la mejor versión de sí mismo, se habla de que su actitud es conformista, mediocre o pusilánime³⁹. Pero también puede suceder, que el sujeto en conciencia aspire a la mejor versión de sí mismo y no sienta esa llamada a lo sublime. Sin embargo, el problema no sea sentirse llamado a la apoteosis, sino que se está interpretando la apoteosis como lo que otros le han dicho que es lo apoteósico.

Lo apoteósico es que haga lo que haga el sujeto, lo hace con amor y serenidad: vive alegre y la plenitud de este deseo es la apoteosis. Así dicho, claro que todo sujeto se ve llamado a una vida apoteósica, pero para algunos esa forma sublime no es algo “especial”, sino que se vivencia en los pequeños detalles cotidianos, en las alegrías continuas de la vida. Vivir el presente sin destacar, con sencillez, disfrutando de cada instante con amor.

³⁹ Pusilánime. Dicho de una persona: Falta de ánimo y valor para tomar decisiones o afrontar situaciones comprometidas

Sea lo que sea que se haga, se aspira a la apoteosis cuando el sujeto vive con grandeza de ánimo. A lo largo de la historia, esto se ha manifestado en multitud de sujetos de muy diversas formas, en todos los tiempos y lugares. Desde todas las cosmovisiones, ha habido individuos que han aspirado a ese deseo de “dios”, como proyección de lo que el sujeto quiere ser o dónde quiere estar. El sujeto mediocre o pusilánime, se conforma con menos, mientras que el sujeto magnánimo aspira a conformarse con “dios”.

Conformarse con menos puede ser un modo de protección, porque aspirar a más de lo que se considera posible, podría significar frustración existencial, pero llegar a lo pretendido y no colmarse genera vacío existencial (Frankl, 1993).

Cuando el sujeto se debilita en su magnanimidad entra en la acedia (Pieper, 2010), que es una especie de atrofia del nosicentrismo, del deseo de apertura. El sujeto ya no encuentra gozo en lo apoteósico, ya no está entusiasmado con su deificación en conciencia, le aburre, le desagrada, le pesa y busca cualquier otra cosa que le aleje de ese deseo de dios. No es un conformarse con menos como le ocurre al pusilánime, sino que renuncia a la apoteosis en conciencia y se niega a amar.

La educación apoteósica consiste en ayudar a descubrir o redescubrir, en conciencia, el sabor de las auténticas alegrías nosísticas de la vida. Las falsas alegrías, después de una satisfacción inicial, terminan por decepcionar. Defraudan las expectativas que habían despertado y dejan detrás de sí amargura, insatisfacción o una sensación de vacío. Esta vivencia lleva a muchos sujetos a aprender que no pueden aspirar a sus máximos anhelos y les conviene conformarse con menos. Esto es una forma de impotencia o indefensión aprendida que requerirá de una reeducación con fundamento en el origen.

Todo sujeto es débil y la educación no es “blanco” o “negro”, egocéntrico o nosicéntrico, sino que todo individuo deberá, constantemente, comenzar y recomenzar en el camino hacia su autorrealización, pero ya esa actitud resulta apoteósica y aporta entusiasmo.

Se podría decir que la apoteosis es lo máximo a lo que puede aspirar cualquier realidad humana: lo cotidiano, la educación, el “nosotros”, la sociedad, la familia, el cuerpo, la mente, la apertura, la conciencia, la historia, la economía, la tecnología... La apoteosis es la vivencia de la originalidad a la que tiende el sujeto en conciencia, si no se autolimita en su libertad. Según sus prioridades vitales, cada sujeto la llamará de un modo y la buscará a su manera, pero lo que hay detrás es esa tendencia radical.

Para el hedónico, lo apoteósico será aprender a disfrutar de cada instante. Para el autárquico lo apoteósico será tener el poder en el “nosotros”. Para el trascendente sería servir con alegría. Para el enfoque original, sería disfrutar de cada instante con poder para servir con alegría.

Desde las cosmovisiones mecanicistas de la modernidad, lo apoteósico adquisicionista sería la de adquirir las cualidades de Dios y tener un paraíso sostenible en la Tierra. La constructivista sería la construcción de sí mismo y su nosotros. Un ejemplo mecanicista es el transhumanismo, una aproximación a la deificación como utopías de inmortalidad, poder absoluto, felicidad permanente y control total. Este ideal se apoya en mejoras reales: a) en la salud y en la esperanza de vida; b) en la creación de artefactos que amplían las capacidades físicas e intelectuales del sujeto; c) en formas de disminuir el dolor y controlar los estados de padecimiento, d) y en fórmulas que permiten al sujeto mayor control de sus estados mentales (Huxley, 2015).

Los animales no se plantean utopías ni tienden a la apoteosis. Los humanos en su apertura, tratando de dar respuesta a sus tendencias en conciencia, hacen representaciones imaginarias de sociedades ideales, y para el “nosotros”, establecen planes, proyectos, doctrinas o sistemas deseables, que transmiten en la educación invitando a las nuevas generaciones a que sincronicen sus conciencias con el plan comunitario. Como ya se ha dicho a estos planteamientos teóricos, operativos y sistemáticos de construcción de un mundo apoteósico, se les llama ideologías.

La diferencia entre una utopía y una ideología es que la utopía es la visión de un determinado mundo mejor y cada una de las ideologías serían las maneras de llegar a ese mundo. En este sentido, una misma utopía puede albergar muchas ideologías y dentro de una misma ideología, pueden darse muchos senderos.

Para el integracionista, la apoteosis sería ser dios mismo, es decir, que Dios y el sujeto se identifican; no es que haya unidad, sino que son “Uno”, y el “Uno” es “Todo”. Y “Todo” es Dios, todo es Energía, Plenitud, Amor... Desde la mentalidad integracionista, se busca la apoteosis elevando el nivel de conciencia para saberse Dios; alcanzar la “conciencia planetaria” (Morin, 2008). La intención del educador es lograr que el educando se integre en la Plenitud, y la manera de hacerlo es “despertando su conciencia” para que el educando acceda a un nivel de conciencia superior que le disponga a una intuición más plena del todo (Steiner, 2000). “Integrarse en el todo” no significa mezclarlo todo, no es ser ecléctico, sino caer en la cuenta de la relación sistémica de todo,

aquí y ahora, en el instante presente con atención plena o *mindfulness*, no sólo sin perder de vista su complejidad (Morin, 2008), sino afrontando con actitud serena y transformadora (Kabat-Zinn, 2013).

Para el habitacionismo, lo apoteósico es igualmente, ser uno con Dios, pero sin dejar de ser sí mismo. Dios y el sujeto no son Uno, sino que son **un** “Nosotros”, son “Unidad”. Dios está en todo y todo está en Dios, pero Dios y su creación son diferenciables, aunque inseparables. Toda la creación habita en Dios y Dios habita en su creación, pero sin confusión. Para las mentalidades habitacionistas, la apoteosis es una comunión personal con Dios, una vivencia personal y profunda del “Nosotros”. En esa unidad de lo finito y lo infinita, el sujeto debe querer ser uno, pero lo prioritario es la acción de Dios. Así, desde la educación habitativa⁴⁰, lo más importante no es lo que hace el educador, ni el propio educando en sí mismo, sino que Dios es el educador principal, pero si el educando quiere (Stein, 2007; De Rus, 2008).

Dice Pestalozzi (1801, p.8): *“los hombres no saben lo que Dios hace por ellos: no le dan ninguna importancia a la influencia de la naturaleza en la educación: se jactan de todas las insignificancias que añaden a esta acción omnipotente, como si todo dependiese de su habilidad. Y yo mismo me di cuenta de ello cuando quería atribuirme la dirección de un automóvil que, cargado, avanzaba por su propio impulso”*.

Y Montessori (1939) dice al respecto: *“el verdadero respeto presupone el reconocimiento de un ideal que Dios quiere materializar en el niño. Pero existe un ideal no solo en la naturaleza sino también en la sobrenaturaleza. Y así como la educación de la vida física y psíquica no es más que la colaboración con las fuerzas naturales de desarrollo, también la educación sobrenatural no es otra cosa que la colaboración con la gracia de Dios, el auténtico impulso de desarrollo de la vida divina. Llenos de respeto por la obra de la gracia divina en el niño, debemos intentar siempre orientar al niño para que pueda recibir plenamente la influencia de la fuerza formativa de la gracia de Dios”* (p.128).

⁴⁰ Educación habitativa. A esta unidad de la contemplación, la pasión y la acción, se le llama vía habitativa. El “yo” aprehende desde la habitación, es decir, habitando y siendo habitado por el mundo. Cuando el aprendizaje se da por el impacto que el “yo” recibe, se le conoce como **educación pasiva**. Cuando existe un esfuerzo especulativo del “yo”, se hable de **educación contemplativa**. Cuando el aprendizaje se basa en el hacer del “yo”, se hace referencia a la **educación activa**. Y la **educación viva que incluye las tres dimensiones del aprender**, se le da el nombre de educación habitativa (Martínez-Domínguez, 2019).

La maduración lleva al sujeto a tender a la apoteosis de forma nosicéntrica, mientras que los sujetos inmaduros, lo hacen de forma **egocéntrica**: sin aceptar la colaboración de manera auténtica, sin humildad, sin amor maduro, ni obediencia a la propia conciencia, sino basándose en su vanidad, el conformismo o la autosuficiencia. Desde todas las cosmovisiones se puede aspirar a una apoteosis nosicéntrica, en conciencia o a una apoteosis egocéntrica (*hibris*).

Dentro de las cosmovisiones mecanicistas, se podría decir que la adquisicionista, se orienta a una apoteosis cultural basada en la moralidad, mientras que la constructivista avanza hacia una apoteosis contracultural y transgresora de las tradiciones morales. Desde el adquisicionismo, el sujeto recibe la apoteosis cuando se hace digno representante del ideal de la comunidad, lo que supone una tendencia social conservadora. Desde el constructivismo, uno recibe la apoteosis con el progreso de su identidad y la deconstrucción de la civilización, lo que supone una tendencia social progresista.

Dentro de las cosmovisiones organicistas, se podría decir que el integracionismo es una apoteosis multicultural, en la que todas las culturas y moralidades están llamadas al Uno y la armonía cósmica. La apoteosis se alcanzaría por la identificación con el Todo. La cosmovisión habitacionista es una apoteosis intercultural, todas las culturas son diferentes, pero tienden a convivir, las moralidades son diversas, pero deben cohabitar en la Verdad. La apoteosis está en la entrega de sí mismo para ser uno con Dios y con el mundo. Ser Uno con Dios, pero no ser Dios en esencia, Dios que habita en el sujeto y el sujeto habita en Dios formando el más original e infinito de los nosotros posibles, y así con todos los sujetos que quieran, que, a su vez, en Dios habitan unidos, formando un único nosotros. Para el sujeto habitacionista no teísta, la vivencia sería similar a la integracionista, pero en lugar de formar un Uno, se forma una Unidad, en la que se siguen reconociendo las diferencias que habitan unas en otras, formando un todo orgánico.

Desde la educación sensible, es interesante considerar que al sujeto se le invita a la apoteosis de sí desde una determinada cosmovisión, pero eso no significa que esté atado a esa cosmovisión y menos aún, que un educador pueda originar la apoteosis en un educando. Si la educación es nosicéntrica, ya sea una educación conservadora, progresista, cósmico, humanista o teocéntrica, el sujeto podrá autoconocerse en conciencia y desplegarse hasta la apoteosis en el “nosotros-maduro”, lo que supone libertad.

1.6.3. VIVENCIA DEL “HOGAR INTERIOR” Y DE LA “APOTEOSIS” ORIGINAL: VISIÓN INTERIOR POSITIVA

Si bien los conceptos de “hogar interior” y “apoteosis” son clarificadores del fin de la educación, son explicaciones desde la epistemología simbólica y se considera pertinente hacer también una aproximación fenomenológica al fin de la educación como fenómeno para las personas que basen su pensamiento en la vivencia fenomenológica. Al “hogar interior” y a la “apoteosis” como fenómeno se le denomina “**visión interior positiva**”.

Una persona con visión interior positiva es la que apta la realidad con su sensibilidad personal sin daños y descubre luz donde todos ven tinieblas y saborea el color en la penumbra. La vivencia es gozo a pesar de los pesares.

No debe confundirse la visión interior positiva con el pensamiento positivo.

A primera vista, podría parecer que se habla de lo mismo, pero la visión interior positiva es el gozo de habitar en el “hogar interior” y vivenciar la “apoteosis” original, mientras que el pensamiento positivo es una estrategia mental (un refugio mental) que trata de llevar a la persona y sus “nosotros” al bienestar subjetivo y el desarrollo a fuerza de cultivar el hábito de construir ideas que generen sentimientos saludables y comportamientos de superación.

Sin duda, la visión interior positiva se manifiesta como pensamiento positivo, pero es un pensamiento basado en la realidad y no es la apariencia, la confusión o la ficción. Esto lleva a que el pensamiento sea positivo, no por falsas esperanzas u optimismos ficticios, sino por la esperanza segura de saberse que, pase lo que pase, lo pasaremos bien desde el hogar interior, entrando y saliendo para vivir la propia misión, cuyo éxito no dependerá de los resultados, sino que, sea como sea, será apoteósico y uno se deja endiosar por el “tú-origen”.

El pensamiento positivo se enfoca en las metas, mientras que la visión interior positiva se fundamenta en el origen.

Y no es que den igual las metas, son importantes, pero no son el fundamento. El estímulo positivo por alcanzar ciertas metas y encontrar oportunidades de mejora, ayuda a crecer a la persona y sus “nosotros”, y es la respuesta natural a la motivación original. Pero el gozo de la vida lograda no dependerá de los resultados, si bien resulta gratificante, son motivo de alegría y resulta lógico, que, de una forma u otra, la originalidad se vaya abriendo paso, incluso a raíz de supuestos “fracasos”.

Con el pensamiento positivo se desarrolla la “creatividad”, el “pensamiento creativo”, pero con la visión interior positiva se desarrolla la “creación”, el “pensamiento creador”.

Las personas no sólo son creativas de opciones, sino creadoras de originalidades.

Es común que uno se encuentre con personas que invitan a los demás a practicar el pensamiento positivo como defensa contra la ansiedad que uno manifiesta, sin embargo, esas personas están lejos de ser asesores sensibles (cfr. punto 2.3). Cuando la ansiedad se manifiesta ciertamente se pueden desmontar los pensamientos irracionales que la mantienen, pero a la vez, lo más importante es escuchar el mensaje de esa emoción negativa. Es probable que la sensibilidad personal está captando un problema original que debe ser afrontado y encubrirlo con pensamientos positivos puede ser perjudicial para la persona, a lo mejor no a primeras, pero tal vez más adelante.

Es común que las personas con alta inteligencia sensible se las califique como “personas negativas” porque subrayan problemas, y ciertamente no tendría que ser un problema que haya problemas, pero si es un problema que se nieguen los problemas o se vivan con ansiedad o depresión.

Permitirse estar de mal humor con tendencia a salir de ese estado, puede llegar a ser mucho más positivo, que formar el pensamiento positivo pasa salir de este estado. Vale más la pena, reconocerlo, entregarlo al “tu-original” que nos ha originado para estar de buen humor, y dejándonos hacer en el “hogar interior”, uno recupera el buen humor con gozo sin buscarlo y casi sin darse cuenta.

El pensamiento positivo, sin embargo, es un esfuerzo mental por buscar el estado de buen humor por la mente y eso al final puede resultar muy estresante, en particular para quien tiene alta inteligencia sensible.

El psicólogo Christopher Peterson, cuestiona el pensamiento positivo y plantea el interés de la negatividad desde la psicología y hace referencia a una especie de equilibrio entre ambos al que llama optimismo realista (Scott y Lilienfeld, 2011).

El optimismo realista es una forma práctica de mostrar cómo la visión interior positiva se manifiesta en la mental. Lo que quizás no esté considerando Peterson, es la originalidad de la realidad tal y como se viene describiendo en este estudio, por lo que podría ser oportuno referirse a este concepto como **optimismo original**, aunque existe una palabra más ancestral que recoge todo el significado: **esperanza**.

La esperanza se apoya en la confianza y el amor. El amor es el origen en el presente, la confianza es la vivencia de ese amor original ahora, aunque no se capte con claridad por el roce de la vida y la esperanza es la seguridad de que pase lo que pase uno lo pasará bien si se mantiene en su “nosotros-original”. Por esta razón, a la educación sensible también se le conoce como educación festiva. Pues como decía un intelectual de la antigüedad: *“donde se alegra el amor, ahí hay fiesta”*. Para vivir con visión interior positiva se requiere confiar en el origen.

Esta **confianza** nos lleva a esperar de forma activa, que emane del origen todo el poder necesario para encontrar luz en la oscuridad, calor en el hielo y alegría en el sufrimiento.

Se confía en lo que no se conoce, se confía en el misterio ¿Y por qué confiar en lo misterioso en vez de aferrarte a lo conocido? La respuesta que se da desde la educación sensible es que la sensibilidad personal capta el amor que habita el misterio original, y esa misma sensibilidad no se satisface con ninguna otra cosa que no sea ese amor original con todo su misterio, que es propio de un origen sensible que no abruma al “yo”, sino que le permite aceptarlo con libertad y permite que el “yo” pueda refugiarse en vivencias de bienestar subjetivo aunque no acepte, pues en esos refugios se encuentran retazos de originalidad, pero la originalidad plena siempre está misteriosamente presente para que el “yo” regrese a su “hogar interior” donde la originalidad es abundancia que se da, vivenciándose con un gozo sin límites.

La luz de la mente ofrece una visión de la realidad que sin estar conectada con lo original es confusión, apariencia o ficción, y también se necesitará confianza en la propia mente para creerse lo que construye con su razón sin fundamento en el origen. Es más, se requerirá una “fe ciega”, si prescinde de la propia sensibilidad abierta.

La mente honrada se conoce como *“quien soy”*; reconociendo las fortalezas, debilidades y limitaciones. La mente iluminada por la sensibilidad personal se conoce como *“¿quién soy yo para que me quieras tanto”*.

La confianza sensible es vivir un eterno “Sí, acepto” y vivir la aventura de la originalidad con amor y esperanza, confiado en que pase lo que pase, siempre será camino de originalidad en la aceptación; que no es resignación⁴¹.

⁴¹ La diferencia fundamental entre la resignación y la aceptación está en el amor, la confianza y la esperanza. La resignación es visión interior negativa; mentalidad de déficit. La aceptación es visión interior positiva; mentalidad de desarrollo.

La visión interior positiva es lo más atractivo (erótico) de una persona. Siendo personas diferentes, con diferentes creencias y costumbres, con opiniones diversas, en circunstancias variadísimas, con dificultades personales e intransferibles... Con todo, se puede vivir con visión interior positiva y sin necesidad de que todo alrededor sea ideal, ni pretender aspirar a una vida resuelta y sin problemas. Al contrario, la visión interior positiva se forja en la oscuridad del “nosotros-sensible”, y de ahí el atractivo de tal persona, que es capaz de dar luz hasta en los momentos de mayor oscuridad.

La visión interior positiva está en la interioridad de la persona, pero sólo es posible si el “yo” está abierto al “tú” para avanzar desde el “nosotros”. Así, se podría describir a la visión interior positiva como luz, amor y alegría, que se manifiestan hacia fuera y a la vez viene de fuera como la luz de la luna que ilumina la noche del otro con la propia luz que sale de la originalidad del otro.

La visión interior positiva es la partitura que nos permite seguir, en armonía con el resto de originados, la batuta del origen. La sinfonía de la humanidad comenzó con las primeras personas y desde entonces, la música no ha parado de sonar. La visión interior positiva nos permite concentrarnos en nuestra música interior y a la vez, estar abiertos a la música del mundo para lograr entre todos la melodía original de la existencia. Quizás, nos pasaremos toda nuestra vida afinando los instrumentos, posiblemente muramos con una sinfonía descompasada y molesta a la sensibilidad, pero el origen hace todas las cosas nuevas; es tan potente originando que todo es capaz de reconducirlo, de darle la vuelta, de convertirlo en oportunidad para el amor.

1.7. FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

La Educación Sensible es un modo de ayudar a crecer en libertad a la persona desde su “hogar interior” hacia la “apoteosis” que suponen el reconocimiento del “nosotros-sensible” donde habita el “yo” en identidad con el “nosotros-original” manifestándose de forma empírica en un “nosotros-maduro”.

La educación sensibles es fundamentalmente autoeducación pero para autoeducarse en realidad y no en ficción, es conveniente facilitar que la persona se regenere en su apertura y desarrolle su inteligencia sensible desplegar su potencial y llegue a expresar la mejor versión de sí. Contribuyendo a la mejor versión de la humanidad.

Podría decirse que es una educación cósmica de tal modo que ordena lo extracósmico de las personas en el universo que habita como ser intracósmico. Estos conceptos pueden sonar a esoterismo para alguien que esté ajeno a la metafísica o a la antropología trascendental, pero son consecuencias lógicas de la consideración abierta de la sensibilidad como centro de la educación.

Hay quien pudiera pensar que la sensibilidad no tiene sentido considerarla como objeto de educación, pues es una potencia activa que no se hace hábito y la educación es formación de hábitos (Altarejos y Naval, 2000), sin embargo, existe un “además” que requiere de la educación para poder ser gestionado con propiedad.

No solo se forman los hábitos del potencial de desarrollo, sino que al habitar por la mera sensibilidad la originalidad actúa de forma habitual desde el mismo acto de ser.

“Hay que dirigir la atención a esa condición de pura potencia pasiva. Al respecto, formularé la siguiente observación: una potencia pasiva puede parecer, a primera vista, menos alta, por menos efectiva, que una potencia activa. Pero en rigor no es así, porque esa carencia se compensa con una gran ventaja, y es que las potencias activas no son susceptibles de hábitos; funcionan siempre igual, y no se perfeccionan al ejercer actos. En tanto que existen hábitos intelectuales adquiridos, conviene considerar la inteligencia como potencia pasiva; la voluntad es, asimismo, perfeccionable con hábitos adquiridos que se llaman virtudes. La sensibilidad no es sujeto de hábitos y el fuego tampoco” (Polo, 2016, 392).

La educación centrada en la sensibilidad es fundamental para la auténtica educación. Si se desatiende a la sensibilidad se la reduce a fuerza bruta, con tendencia a trastocar el sentido al centrar la educación en cualquier otra cosa que no sea el propio origen, con sentimientos y sensaciones que dificultan aceptarse a uno mismo con el consiguiente daño, en particular de las personas con alta sensibilidad.

1.7.1. LO QUE SÍ ES LA EDUCACIÓN SENSIBLE

La educación es contemplativa en la medida que el educando “*deja a las cosas ser*” para aprehenderlas en sí mismas y eso genera hábitos intelectuales en el entendimiento del educando, entre otros. La educación es activa en la medida que el educando “*hace en las cosas*” para desarrollar destrezas y ese hacer genera hábitos en la voluntad, entre otros. Y si bien ha existido una clásica y reduccionista disputa sobre si la edu-

cación debería ser contemplativa o activa, no se ha prestado atención a una tercera dimensión de la educación que la hace pasiva.

La educación es pasiva en la medida en que el educando “*se deja hacer*” por lo otro que lo altera y es que eso no produce hábitos de manera directa, sino lo que se actualiza directamente es la sensibilidad, que será lo que al educando le convendrá aprender a gestionar para ser copropietario de las alteraciones con las que incluso intima.

Desde la educación sensible no existen disputas sobre si la educación conviniera ser de un tipo u otro, sencillamente se reconoce que la educación es contemplativa, activa y pasiva a la vez, y es lo que se viene a llamar **educación habitativa**, que, en su unidad, es más que la suma de las tres dimensiones descritas.

Mediante la educación, la persona cultiva hábitos de habituación, acostumbramiento y apropiación que la persona asume al aprehender la realidad desde la propia originalidad. El educando es impactado por la realidad al habitarla y se habita contemplando, haciendo y padeciendo con la propia sensibilidad más o menos educada o deseducada, y siempre en el mundo y con los otros.

La educación de la sensibilidad para habitar con felicidad se le ha venido llamando “educación del carácter” pero cuando esa educación se olvida de la sensibilidad y se focaliza en las virtudes deja de ser educación sensible limitándose a lo que se podría llamar “educación categorial”.

En la “educación categorial”, no se ayuda a la persona a crecer desde su originalidad, sino que se le invita a que se conforme con las categorías establecidas para ser “buena persona”, “bella persona”, “persona íntegra”, y ciertamente, esas categorías son reales, pero sin sensibi-

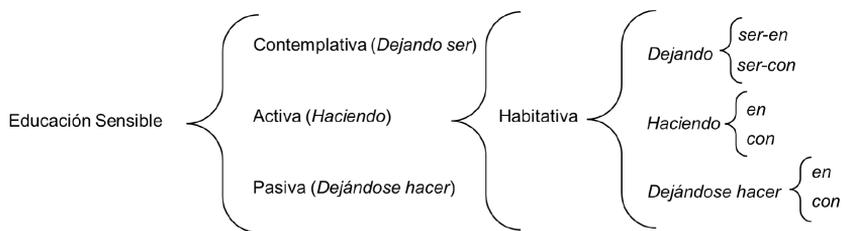


Ilustración 10. Dimensiones operativas de la educación sensible.
(Elaboración propia).

lidad, la persona asume las virtudes sin auténtica libertad, sin su propia originalidad.

Es como si los educadores y los educandos se conformaran con los hábitos de costumbres y habituación, pero no se llegarán a vivir con apropiación, es decir, sin hacerlos propios ni vivirlos con la originalidad que le es propia.

Las virtudes no son manifestaciones de su ser personal original, sino que la sensibilidad lo vivencia como violaciones al propio acto de ser. Alteraciones de la intimidad no libremente consentidas en conciencia, sino impuestas por la voluntad y el entendimiento, que se someten, no a la propia luz de la sensibilidad abierta, sino a las categorías externas con las que la persona será aceptada.

Así, la educación categorial no lleva a la persona a la virtud por el amor, sino por el miedo a ser rechazado, a no ser aceptado en su originalidad.

La “educación categorial” se puede reconocer con múltiples etiquetas en la literatura pedagógica: educación voluntarista, racionalista, personalista, individualista, colectivista, materialista, espiritualista, constructivista, transmisionista, holística, objetivista, subjetivista, personalizada, competencial, activa, innovadora. Incluso la educación sensible se puede convertir en categorial si se reduce a tu categorización y deja de ser fresca en la realidad singular nosística de cada comunidad y original de cada persona dentro de la comunidad y la sociedad como unidad de comunidades.

Desde el análisis pedagógico teórico podrían parecer modelos categorizantes contrapuestos, pero a la postre, todos estos modelos son igualmente “educación ficticia” más o menos banal si prescinden de la sensibilidad abierta.

El acto educativo es un acto sensible y categórico a la vez. El problema no está en las categorías, sino en tratar de imponerlas en lugar de proponerlas con sensibilidad, que no debe confundirse con debilidad o permisividad, sino con una firmeza sensible, enérgica y tierna a la vez, que invita al educando a que se revista de las categorías conforme con su propio acto de ser y no que se conforme con las categorías revistiéndolas con su ser.

En educación sensible, primero es la persona y luego las categorías. Se podría decir que para la educación personalizada es también primero la persona, y así podría ser, sin embargo, la historia nos ha mostrado que para muchos que han practicado la educación personalizada, primero era la categoría de persona (la persona teórica) y luego la per-

sona sensible (la persona empírica) que debe ajustarse a las categorías del personalismo.

Pero aquí no acaba el problema de la educación personalizada; la educación sensible no es un mero apretar las tuercas al personalismo para anteponer la “persona empírica” a la “persona teórica”, sino que antepone a la persona original a la persona empírica.

La persona empírica es una manifestación imperfecta, un esbozo de la persona original, y en esa manifestación, que siempre será imperfecta en su existencia, lo que busca la educación sensible, no es que sea perfecta, sino que primero y, ante todo, sea auténtica manifestación de la persona original y desde la autenticidad, tienda a la perfección por la sensibilidad abierta, que no desarrollable como hábito, sino que es actualizable por la alteración e intimidad con el origen.

La educación sensible no es que proponga que los educandos tiendan a la perfección por los méritos del “yo” sino que el “yo” busque la apoteosis por el impacto del Origen.

Así, la educación sensible invita a que la persona empírica se apropie de hábitos, pero no con el fin de conformarse con la categoría de plenitud que se considere en cada comunidad, sino que se conforme con su originalidad que es la de habitar y ser habitado por el Origen según su ser único e irrepetible, cuestión que solo es posible si la persona empírica quiere desde su esencia. Así, la educación sensible, tendría como pilar de su propuesta invitar al educando a querer “querer”.

Se entiende que la pedagogía resultante de la educación sensible no sea una pedagogía sensible, sino la “pedagogía del nosotros”, pues la sensibilidad no es el eje pedagógico con el que se desarrolla la persona, sino la receptora de la alteración educativa que supone intimar con el Origen coexistiendo en un habitarse de forma recíproca como nosotros-original y que la sensibilidad apertural capta como el sentido de la propia existencia.

El fin de la educación sensible está presente desde las primeras páginas de este libro y no es otro que manifestar la originalidad de sí para habitar el presente y la eternidad en orden con el origen. En otros términos, se podría decir que el fin de esta educación es capacitar para la libertad de modo que la persona sea capaz de elegir lo original. También se podría hablar de capacitar para el amor de modo que la persona sea capaz de habitar el amor maduro y manifestarse como auténtico amor que se alegra de forma efusiva.

Para alcanzar este fin, la Educación Sensible se propone el objetivo de crear ambientes de aprendizaje de aceptación, aprecio, inclusión,

seguridad, con oportunidades de desarrollar las competencias, sin temor a equivocarse o a quedar mal, un ambiente que exija al educando con firmeza y delicadeza a la vez, dar lo mejor de sí y contribuir al “nosotros” con su originalidad.

Así mismo, buscará que los educandos se desarrollen con auténtica madurez que podrá ser de más o menos perfección en cuanto a las manifestaciones de sus competencias y carácter pero que es vivido los educandos con un autoconcepto realista, una autoestima equilibrada, una identidad auténtica y profunda, una autoconfianza consciente, una autoeficacia suficiente y con sus prestaciones al máximo, para servir a los demás, mejorar el mundo y disfrutar de sus gratificaciones.

Educando a los educandos como personas auténticas, bellas y valiosas, se contribuye al embellecimiento del mundo y la sociedad, que se revalorizan.

Es propio de la Educación Sensible la grandeza de ánimo lo que supone una invitación a ser capaces entre todos de afrontar los grandes retos de la humanidad, comprendiéndonos mutuamente y cooperando desde la interdependencia para que todas las personas puedan desplegar la mejor versión de sí mismos y contribuir al desarrollo de la Humanidad, ayudando a madurar a nuestra civilización, con un desarrollo sostenible auténtico con base en la madurez de los nosotros de una forma intercultural o dicho de otro modo, desde una cultura acogedora y hospitalaria.

La visión de la Educación Sensible no es la de una “humanidad original”, sino una humanidad auténtica y madura formada por personas originales que a su vez habitan en culturas creativas que encarnen los verdaderos valores de un nosocentrismo magnánimo.

Lo que se espera de los padres como primeros y principales educadores sensibles y del resto de educadores, no es que sean perfectos, sino que sean auténticos. Y con humildad y sencillez, todo se irá regenerando y desarrollando de forma satisfactoria.

1.7.2. LO QUE NO ES EDUCACIÓN SENSIBLE

Desde las cosmovisiones racionalistas, voluntaristas o emotivistas predominantes en nuestra civilización, decir, que la “educación sensible está centrada en la sensibilidad”, podría entenderse mal, porque desde esas cosmovisiones se reduce la sensibilidad a la mente y toda fundamentación mental de la educación sensible es equivocada.

Desde la mentalidad contemporánea que prescinde del origen por su inaccesibilidad tangible por las ciencias experimentales podría pa-

recer que fundamentar la educación en la sensibilidad es situarla en el efecto tangible que es “la cosmovisión del origen” y no en “el origen mismo” que es donde está la sensibilidad abierta.

La sensibilidad cosmovisional o mental, ya está cerrada al “yo”, no abierta al “nosotros-sensible” y menos al “nosotros-original”. Desde esta perspectiva, la educación sensible sería educación autorreferencial, egocéntrica, subjetivista, en la que toda construcción de identidad que encaje es válida. Pero eso no es educación sensible, la sensibilidad abierta no descansa en cualquier construcción que encaje sino solo en la construcción fundada en el origen: la construcción original, que es la única realmente habitable. Cualquier otra alternativa sería una alternativa ficticia y precisamente, se requeriría pérdida de sensibilidad para poder habitarlas en paz, lo cual es muy complejo, en particular para las personas con alta sensibilidad.

Desde el mundo de la deconstrucción popular de nuestros días se invita al sentimentalismo autorreferencial: “*respetá tus sentimientos*”, “*empoderate y manifiéstate cómo te sientes*”, “*sé tú mismo*”, “*sé libre*”, “*vive lo que sientes*”, “*sé espontáneo, no te reprimas*”, “*si te gusta y te va bien*”, “*no te contengas ni te reprimas, eso no es bueno para la salud*”, “*enorgullécete de tu identidad y serás feliz*”.

El problema de todas estas expresiones no son las expresiones en sí, sino cuando se fundamentan en la mente impactada por el entorno en lugar de fundamentarlas en la propia y auténtica originalidad que está más allá de la propia mente, pero no fuera de sí, sino en lo más íntimo de la propia intimidad.

Una supuesta educación sensible no fundamentada en el Origen no es educación sensible en absoluto.

Hoy cuando se habla de poner el “corazón” de educar de “corazón” se está pensando en las emociones, incluso cuando se habla de educación emocional se está hablando de valores, moralidad, pero sin salir de la mente Entendimiento-Voluntad-Sentimientos. Pero no, el corazón como símbolo es manifestación de la afectividad que es un “además” al que se llega solo abandonando el límite mental para descubrir en nuestra mente propósitos, afectos e inspiraciones que nos llegan de la propia originalidad, de nuestro acto de ser. No son construcciones mentales sino afectos, alteraciones íntimas que nos llega de nuestra apertura al Origen y nuestra relación sensible con los otros y lo otro.



2. PRINCIPIOS PEDAGOGÍA DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

La educación sensible consiste en ayuda a la persona a que se manifieste con originalidad, pero no enseñando a ser la propia originalidad que es cada uno, porque eso no se puede enseñar.

La educación sensible dispone para la autoeducación, para que cada persona pueda captar por su sensibilidad abierta, aceptar la originalidad y cultivarla en el “nosotros”.

La pedagogía de la educación sensible, más que una “pedagogía sensible” es una “pedagogía del nosotros”. Con pedagogía sensible se estaría aludiendo a un modo de proceder pedagógico que podría considerarse delicado o suave, sin embargo, la pedagogía de la educación sensible no tiene por qué ser necesariamente delicada o suave, sino que convendrá ser también dura, exigente, frustrante e incluso dolorosa, en la medida en que se da una sanación, o supone un salir de la zona de comodidad, o se pone a la persona empírica al límite de sus limitadas actualizaciones que no manifiestan su original potencial. Como ocurre cuando se generan agujetas al exigir más al músculo, de forma análoga ocurre con la mente y la apertura.

La pedagogía de la educación sensible es el arte educativo que invita a cada persona a que se permita a sí misma ser su versión original, y eso requiere una pedagogía empapada de empatía asertiva, de respeto mutuo y de amistad.

La sensibilidad del educador no se manifiesta siembre como suavidad o delicadeza, sino como un profundo reconocimiento del valor original del educando. Su misión es invitarle, de forma enérgica y tierna a la vez, a que lo capte y lo despliegue porque le dé la gana y no para complacer a quien le trate con delicadeza y suavidad.

La pedagogía de la educación sensible se fundamenta en el “nosotros-sensible”, donde el educador aprecia profundamente al educando (aunque sus manifestaciones estén lejos de los objetivos perseguidos) y está convencido de que el educando es original y puede desplegarse como tal, si se regenera en lo dañado y desarrolla su potencial conveniente no actualizado.

La “pedagogía sensible”, ajena a la educación sensible, conduce al consentimiento de la ficción o capricho corporal o mental del educando. En lugar de invitarle a que se abra a la realidad; a su originalidad. El educando consentido en su ficción vivida no es capaz de habitar en un “nosotros-sensible”; se siente inferior o superior sin captarse con igualdad original con los demás.

La “pedagogía sensible”, paradójicamente, es una fuente de desigualdades y daños existenciales por la vivencia del analfabetismo apertural (Martínez-Domínguez, 2019).

El educando capta por su sensibilidad abierta que le falta algo, pero no sabe comprender ese lenguaje sensible, no es capaz de “leer” ni “escribir” (comprender y expresar), la realidad original.

La “pedagogía sensible”, vista desde la educación sensible, es una dispedagogía; educación grosera que aleja a la persona de su bien original.

Desde una “pedagogía mimosa”, los educandos tienen riesgo de captar una realidad ficticia y desarrollarse de manera no original, situándose por encima o por debajo de los demás por el autoengaño.

El educando consentido en su ficción, al que se le ha protegido con la delicadeza y la suavidad, no está capacitado para captar su originalidad, el auténtico sentido de su ser. No está en disposición de afrontar los pequeños obstáculos y dificultades de la vida, lo que fácilmente se manifestará con problemas de autoconcepto, de autoestima, de sentido de pertenencia, de autoconfianza, de autoeficacia y de valía personal.

La superación de estos problemas serán la auténtica motivación en la ficción de su vida, al que siempre le faltará algo por muy bien que esté, por mucho éxito que se tenga, pues la sensibilidad abierta siempre estará alterando: “*te falta algo*”.

La “pedagogía sensible” conduce al educando a no aprender a valerse por sí mismo. Aprende a limitar o renunciar a sus expectativas originales para conformarse con menos.

No es amor-maduro lo que mueve a la “pedagogía sensible” a consentir al educando para que se sienta bien. En el mejor de los casos es “alocentrismo inmaduro”, cuando no “egocentrismo inmaduro” interesado (cfr., punto 1.3.).

La “pedagogía sensible” es una pedagogía del “aparente-nosotros” en el que el educador que consiente y el educando consentido, se utilizan mutuamente para satisfacer sus ficciones egocéntricas.

Si el “nosotros-maduro” es una **simbiosis de originalidades**, el “aparente-nosotros” es una **relación parasitaria** en la que unos se utilizan a otros y eso es lo que se aprende como “vida comunitaria”: parasitismo, explotación, abuso, violencia, vampirismo, canibalismo afectivo..., pero todo con apariencia de amabilidad y sensibilidad.

La “pedagogía del nosotros”, propia de la educación sensible no promueve el sentimiento de superioridad, sino el **sentimiento de superación** que lleva al educando a ser equivalente a los demás en su originalidad.

El educando encuentra la **motivación externa** de las consecuencias del éxito o del fracaso, experimenta la motivación externa de la aprobación de quienes le cuidan y de sus iguales, pero no es la motivación principal, existe una **motivación interna** que le resulta gratificante cuando experimenta el efecto alentador del obstáculo superado sin conformarse con lo que complace a los demás. Eso le conduce, en la medida que su maduración se lo permite, a verse motivado por la originalidad, que es una **motivación trascendente** que le invita a entregarse a su origen, a los demás y al mundo de forma original. A esta triple motivación coincidente con las esferas de sensibilidad (cfr., punto 1.1.), se le puede llamar **motivación abierta**.

Esto no quiere decir que de forma automática el “yo” sea trascendente y solidario, pero si se puede decir que la educación no se orienta a reprimir una tendencia depredadora o egocéntrica que le venga dada por la genética, sino a promover una tendencia natural a la cooperación, que es a lo que tiende la genética, según se va descubriendo por la ciencia (Bauer, 2013).

Con una **motivación cerrada** se puede empujar al educando para que descubra alguna apariencia del origen y de lo que puede significar “ser original”, pero sólo con la motivación abierta, el educando puede autoconfigurarse con originalidad auténtica.

La motivación abierta es libertad, no el libre albedrío de la voluntad que le mueve a hacer lo que quiera, sino la libertad apertural que, junto al conocimiento personal y al amor donal del acto de ser, mueven al “yo” a manifestarse de forma original en un “nosotros-maduro” (cfr., punto 1.3).

Con una “pedagogía sensible o permisiva” no es posible la motivación abierta ni la educación sensible. Pero tampoco es posible con

una “pedagogía insensible, autoritaria o coercitiva”. La pedagogía de la educación sensible es una **pedagogía desde la libertad para la libertad**.

La persona con libertad, desde su sensibilidad abierta, capta el deber en relación con el “nosotros”, pero si lo categoriza desde el sentimiento de interioridad o superioridad no es un “debo” sencillo y abandonado en el origen, sino un “debería” encapsulado en el “yo” que se manifiesta como egocéntrico o alocéntrico para salvar el sentimiento de inferioridad o superioridad (Adler, 1931/1981).

El “*debería*”, “*tendría qué*”, son pensamientos que se fundamentan en una ficción del “aparente-nosotros”. Cuando la persona se apropia de estos pensamientos, sentimientos y acciones, quizás sea conveniente que acuda a terapia, pero si se aplica la educación sensible desde el principio, el educando en edad infantil puede ir reconduciendo sus “debería” por el motivante y esperanzador “deber” original que se vive con alegría y libertad cuando se acepta que uno no es lo primero, sino que primero es el origen y “*yo soy creado por un amor original*”, como todos y a la vez, como nadie.

La pedagogía de la **educación grosera** invita a **creer de forma ficticia “como sí”**. Sin embargo, la propia falta de autenticidad da pie al educando para excusarse del esfuerzo que supone crecer en una ficción “**es como sí, pero**”.

La expresión “*es como sí*” se utiliza, por ejemplo, cuando alguien describe a un médico un dolor: “es como si alguien me estuviera pinchando con alfiler”, pero uno sabe que no es esa la motivación del dolor.,

Lo mismo ocurre con la educación grosera: esta titulación acredita que eres educador, psicólogo. En realidad, “es como sí”, entonces, para qué me voy a esforzar si el título se consigue del mismo modo con un esfuerzo u otro.

El mundo recibe a los nuevos graduados “como sí, pero”, y prefieren ir contratando a las personas por sus manifestaciones más que por sus titulaciones. Lo que lleva al sistema a obligar a contratar según unas titulaciones, convirtiéndose, más que en una capacitación, en un requisito impuesto por el sistema.

Desde el “es como sí, pero” se podrían poner muchos ejemplos cotidianos: “*es como si fuera alguien con responsabilidades, pero si no lo hace tampoco pasa nada*”. “*Es como si fuera su padre, ¿pero lo vive así el niño?*”. “*Lo nuestro es como un matrimonio, pero tampoco se trata de comprometerse para toda la vida*”. “*La empresa tendría que ser como*

una gran familia, pero al final cada cual va a lo suyo y no te puedes fiar". "Nuestro sistema educativo está logrando los mayores índices de alfabetización de la historia y saca a las personas más competentes que hayan existido nunca, pero presenta unos índices de desigualdad, injusticia, violencia e infelicidad que no son propios de un sistema educativo efectivo".

Con todo, quien vive el "es como sí" en su mente, en las apariencias y en los reconocimientos formales se tramita como "es así", pero al ser ficción, supone un daño al "nosotros" y a la originalidad de la persona, pues en realidad no es así y eso tiene sus consecuencias, a lo mejor no corporales o mentales, pero sí aperturales. El "es como sí" es uno de los refugios existenciales más comunes (Adler, 1931/1981).

El "*es como sí, pero*", justifica el constructivismo autorreferencial en el "yo" o en el "aparente-nosotros" y da por válidas todas las razonadas sin razones, porque todo es ficción, y cada cual tiene derecho y libertad para vivir su ficción y nadie está obligado a vivir las ficciones de otros. Así es muy difícil vivir con nosicentrismo en un "nosotros-maduro". Pongamos por caso un barco pirata: "*somos como compañeros, pero no te puedes fiar de nadie. Nos interesa estar juntos para lograr nuestro botín, y me interesa no dañar a nadie para que no me dañen*", pero esa relación no es de amor maduro, sino más bien es amor interesado, egocentrismo y miedo.

No hay que descartar que de un barco pirata surjan auténticas amistades, pero, de entrada, es un entorno complicado en el que difícilmente se puede vivir en el "hogar interior". Lo normal será refugiarse en una máscara que la propia vida puede invitar a quitarse y con educación sensible, la persona se puede regenerar, destruir sus hábitos enmascaradores y malignos para empezar a desarrollarse desde el verdadero rostro que manifiesta la propia originalidad.

La educación sensible llega a la realidad no ficticia, a la versión original de la existencia. El construir del aprendiz se hace con fundamento en la originalidad y las excusas son comprensibles, pero no justificables, pues abandonados en el origen, es posible desplegar la originalidad en plenitud a pesar de las propias limitaciones, la de los demás y la del cosmos que lo hacen aparentemente "imposible".

Por ejemplo, un educando "quiere ser la mejor versión de sí" pero "capta que su naturaleza humana no le facilita ser eso que quiere ser". Es comprensible, pero de tolerarlo, se le estaría fallando. Claro que el "yo" no puede manifestar su ser de forma plena, pero su "nosotros-original" sí que puede.

2.1. LA ACCIÓN EDUCATIVA SENSIBLE

La educación sensible se manifiesta como regeneración de la originalidad y la sensibilidad personal con la que se capta, destrucción de hábitos desfasados que retienen el crecimiento o lo reconducen de vuelta a la degeneración, y desarrollo del potencial original de la persona.

2.1.1. ReGeNeRATIVA De LA ORIGINALIDAD peRSONAL

La concepción de la originalidad de la persona, captable por la sensibilidad personal, surge con la originación de la persona, en el mismo acto de ser personal, donde se encuentra una libertad nativa original, un amor donal original y una sabiduría original en acto, y todo esto, antes de que la mente se desarrolle, por lo que queda claro que no son actos propios del entendimiento ni la voluntad que se encuentran en potencia, sino que son en acto desde la originación de la persona (Polo, 2016).

Desde ese primer instante, la persona se ve alterada en su intimidad por lo otro, fundamentalmente por su “nosotros-hogar” que le acoge en el cosmos de tal forma que **vivencia efusión del amor, la libertad y la sabiduría** que impactan y son impactadas por las otras personas que se manifiestan como originales con gozo, refugiadas de algún modo o directamente expuestas al daño.

Si el “nosotros-hogar” es maduro en su originalidad, la persona concebida se despliega y crece sin daños y con apego seguro que se irá consolidando en la medida que la mente se va desarrollando y la persona tiende con autonomía al propio despliegue personal de su originalidad, sin miedo.

Si su “nosotros-hogar” es inmaduro en su originalidad en alguno de sus miembros más próximos, la persona, con la mente en potencia, puede interaccionar amorosamente de forma desordenada. **En lugar de “responder”** al sentido original de su existir, **reaccionan** ante el impacto de la existencia.

Por las limitaciones de su propia naturaleza humana, la libertad, el amor y la sabiduría quedan confundidas, atemorizadas o preocupadas. Hablando en términos coloquiales: a la persona “*se le corta el rollo*”; lleva al mundo ofreciendo una noticia original de amor, libertad y sabiduría que conoce la realidad original, pero se encuentra con unas personas y un cosmos que no se puede explicar atendiendo al origen: “*¿a qué tanto miedo, resentimiento y dolor en su “nosotros-inmediato”?*”

Y con la razón todavía en potencia, la persona responde con toda su libertad, amor y sabiduría para evitar esos males que detecta, porque así es originalmente, pero **ya no obra como respuesta al origen sino como reacción al resto de originados**. Esto lleva a la persona a un desorden de su originalidad; esa libertad, amor y sabiduría que contaban con la misión de desplegar la propia originalidad, se ponen al servicio de reparar los daños que detecta en su “nosotros-acogedor” y así empieza la persona a desarrollarse en desorden interior. Es decir, no atiende al desarrollo de su propia originalidad, sino que atiende a los daños que le envuelven, quedando dañado por ellos.

Si este desajuste es muy significativo la persona puede sufrir incluso un **desfondamiento** más o menos significativo, y más tarde o más temprano en su desarrollo. Este sufrimiento de entrada es un aprendizaje de indefensión.

“La realidad desfondable es aquella que sin deberse a los primeros principios tampoco está suficientemente respaldada por la libertad. Es lo que acontece a la acción humana cuando se aísla del fin.” (Polo, 2016, p.530). Y en términos de la educación sensible: “se aísla del origen”.

En los periodos primitivos del desarrollo del potencial, la persona puede degenerarse en su originalidad, dañarse, herirse interiormente. Y por la propia naturaleza humana y la común disfuncionalidad del “nosotros-hogar”, será de esperar que la persona acceda al proceso educativo intencional con daños que convendrá reparar cuanto antes para que el crecimiento desde el inicio esté en orden al origen y no en orden a la impotencia aprendida ocasionada por la violencia del daño.

Como ocurre en el cuerpo, muchas de las heridas se regeneran con facilidad, lo que no requiere la intervención de un especialista. En la interioridad es semejante, siempre habrá daños cotidianos que se regeneran sin mayor problema, pero si las heridas son muy profundas o extensas, será conveniente que el educador sea especialista en educación sensible, así como para el cuerpo se requiere de un sanitario.

El niño según va desarrollando el entendimiento y la voluntad, se hace consciente de su propia apertura y su sensibilidad abierta le mostrará, mediante manifestaciones y sentimientos negativos, los daños interiores.

Si no se acompaña al niño dañado es posible que desarrolle habituaciones, costumbres y apropiaciones que le permitan sobrevivir a los sentimientos negativos construyendo un refugio mental. Edith Eger (2020) identifica 12 refugios mentales, a los que denomina “cárceles mentales”.

Si el educador se apoya en esos refugios para acompañar en el crecimiento del niño en lugar de ayudar al niño a que regrese a su “hogar interior”, tarde o temprano todo se derrumba.

La persona con desfondamiento necesita que se le abra un futuro original posible, pues llegado un momento, la tendencia a la apertura de futuros ficticios que terminan desfondando, llevan a la persona a la frustración o al vacío existencial (Frankl, 1986). En particular, los sujetos con sobreexcitabilidad (Dabrowski, 1967) o con alta inteligencia sensible (Martínez-Domínguez, 2021) se desfondan con más facilidad y amplitud.

La educación sensible acompaña al educando con la certeza de que los peores daños pueden ser los mejores maestros que ayuden a la persona a reconocer su originalidad y aceptarla, para desde ahí crecer con gozo desde el primer instante.

Es conveniente que el niño parta de una **base de operaciones segura en su aventura de autoeducarse**, pero si esto no es la realidad. Lo prioritario será aceptar la realidad y elegir lo original, aunque sea por vías alternativas que ofrezca la comunidad educativa sensible.

No basta con que el niño no dé problemas, esté bien de forma aparente o incluso ofrezca los resultados deseados; es imprescindible que esté creciendo bien según su originalidad, que tiene como indicador la mejora del bien común con paz y gozo.

El niño que sirve al bien común, pero por miedo a ser rechazado o por necesidad de ser aceptado, no está creciendo desde su originalidad y por buenos que sean sus resultados, requiere de una reeducación desde su originalidad.

La educación grosera se conforma con que el niño se manifieste bien independientemente que su sensibilidad abierta no le haga estar bien. Precisamente, en su desorden interior (refugio), puede ser capaz de mostrarse como los demás quieren y así ser aceptado o al menos no rechazado. Con estos resultados, **la educación grosera se autoproclama exitosa, siendo una ficción.**

La educación grosera enseña a **ocultar las heridas en la rudeza**, particularmente en los sujetos masculinos, pero últimamente también en los femeninos. O, por el contrario, en otro tipo de educación categorial, se enseña, tanto a niños como niñas, a dejar que las **emociones** se expresen, pero sin llegar a enseñarles el **símbolo apertural que expresan**. Con esto se buscan refugios corporales o mentales para compensar las emociones negativas. Es decir, no se enseña a ordenar la apertura, tampoco a reprimir las emociones, pero en su lugar a **compensar con ficciones en lugar de buscar las causas y motivos originales.**



Ilustración 11. Las cicatrices pueden ser resistentes y bellas.
(Martínez Domínguez, 2021)

La educación sensible enseña a cicatrizar las heridas en su origen real y no en la creencia egocéntrica o alocéntrica inmadura que hace al sujeto sentirse víctima o culpable.

En primera instancia, la educación sensible ni tapa (resignarse) ni busca compensaciones ficticias (revelarse), sino que se orienta a aceptar el origen de la herida interior para repararla haciendo de ese punto débil, una manifestación de fortaleza y belleza de la persona. Cuanta más alta es la inteligencia sensible de la persona, más tendencia a romperse tendrá ante el impacto de “falsos-nosotros”, disfuncionales o inmaduros, pero también tendrá más capacidad para regenerarse y surgir de sus cenizas como el “ave Fénix”.

La educación sensible enseña que romperse es lo natural en nuestra naturaleza y más si la sensibilidad es alta, pero también enseña que es natural reparar esa naturaleza con la educación y la cultura.

La cultura no está para tapar la naturaleza rota, sino para cicatrizarla y mostrarla más bella. Un ejemplo simbólico es el arte japonés del *Kintsugi* que es una técnica o forma cultural para arreglar fracturas de la cerámica con barniz de resina espolvoreado o mezclado con polvo de oro, plata o platino.

La educación grosera enseña que herirse es cosa de personas débiles. Y uno aprende que al herirse lo primero que uno debe hacer es ocultarlo, y ya se verá lo de curarlo. Es entonces cuando efectivamente las heridas duelen sin remedio. Tal vez se haga una cicatrización aparente desde fuera, pero por dentro sigue en carne viva, o lo que es peor, infectada sin que se vea por fuera. La vida se convierte en búsqueda

compulsiva de narcóticos y anestésicos, que nunca son suficientes, porque las heridas, podridas, cada vez están más infectadas (Martínez-Domínguez, 2021).

Si el dolor es original y abierto, cicatriza la herida en el origen y mantiene unida a la persona. Si el sujeto busca el origen del dolor en su mente éste no cesa, tan sólo se puede camuflar, como el que tiene fiebre por una infección, pero no se cura la infección, sino que se aportan medicinas para quitar la fiebre: la infección sigue dañando, extendiéndose y además sin ser captado por el sujeto.

Las roturas, los desfondamientos, son historia del pasado pero que se hacen bellas con la reparación del futuro original posible (Polo, 2016, p.530).

El pasado no se puede quitar, lo que pasó, pasó. Y lo que no pasó, no pasó, por mucho que se desee que hubiera sido de otro modo. Ahora, lo que se puede hacer desde la educación sensible es sanarlo, aceptarlo y aprovecharlo como experiencia para aceptar la propia originalidad.

La educación sensible es una educación de la aceptación.

Agradecer el pasado, aprender de lo acontecido y honrar el recuerdo de los seres queridos dista mucho de seguir anclada en la culpa, la vergüenza, la ira, el resentimiento o el miedo que nos genera el pasado.

La educación sensible en su dimensión regeneradora, además de sanadora de heridas, es **aprendizaje-duelo** de lo perdido en el pasado que son personas que ya no están o un pasado que no fue, pero que sigue en la mente presente como queriendo que hubiera sido y no dejan que la sensibilidad personal presente la originalidad para desarrollarla.

Desde la educación sensible, todo es una oportunidad para encontrarse con la propia versión original. A veces ocurre, que las circunstancias ambientales son tan positivas que la persona queda anestesiada en ellas (refugio) y si bien, encuentra bienestar, no vivencia el gozo de la originalidad, pudiendo llegar a morir con una vivencia de mediocridad. En este sentido, las experiencias de intenso daño resultan oportunidades que abren a la persona para que encuentre su origen. Todo pasa por algo y todo es para bien si se acepta desde el origen.

2.1.2. ACCIÓN DESTRUCTIVA De LO DESFASADO, OPRESIVO O INJUSTO

La acción destructiva no es una manifestación directa de la educación sensible, pero en el desarrollo del propio potencial, como la semilla rompe su cáscara y la tierra que la envuelve, la persona se presenta des-

tructiva de las realidades que le han acompañado al principio, como el cordón umbilical o los dientes de leche que ya no necesita.

Además, se ve urgido a destruir hábitos categoriales que le han sido impuestos en su dependencia de los adultos para crecer con salud y seguridad.

También deberá destruir posibles hábitos adquiridos por imitación a otros sin atender a la propia originalidad de la persona. Es decir, el acto creador supone una ruptura con el pasado, pero con agradecimiento; **el progreso, desquebraja la tradición**, pero “rindiéndole honores” a lo bueno y aprendiendo de lo malo sin resentimiento ni desprecio. **Odiar el pasado**, en cierto modo, es **odiar lo que procede del origen y es no respetar los signos de los tiempos**. El origen se sirve de todo para hacer nuevo todo lo que ha originado; aunque por la libertad, las personas originadas sean capaces de hacer el mal; el origen es poder en acto perpetuo capaz de convertir todo el mal generado en algo finalmente bueno. Y eso es así, porque su poder originador es amor inacabable⁴².

Así como una determinada fuerza puede alejar un cuerpo en contra de la gravedad, el origen siempre está atrayendo todo hacia sí para volverlo nuevamente original, y como el origen es acto perpetuo, la fuerza de atracción es inconmensurable. Pero las personas cuentan con la fuerza de su libertad para no verse forzadas al amor, que es el origen, sino que pueden aceptar o no aceptar, de lo contrario, sin libertad, ya no sería una vivencia de amor auténtico y absoluto.

No estamos obligados por “la gravedad” del origen, sino que nos autopropulsamos y podemos elegir dejarnos atraer por el origen o lanzarnos en la búsqueda del “egoplaneta”, en el que llevado al extremo se habita en soledad, porque eso se ha querido⁴³.

⁴² La apertura al origen conlleva la superación del autoengaño del mal cósmico y personal que la mente categoriza como tal y a la vez no comprende, y conlleva también la superación de crecerse origen, por cuanto que el bien creado por el origen es anterior al propia bien que pudiera crear el “yo”, y que sólo será auténtico bien si lo entrega al bien original del que procede y al que se conduce. Desde la sensibilidad personal se puede captar que en lo original no hay mal. El “yo” capta el mal como los agujeros del queso, pero en su origen, lo que hay es queso; un queso bueno, bello y auténtico al que estamos llamados si lo aceptamos en lugar de quedarse con los agujeros, que sería el conformismo individualista con la nada.

⁴³ Es tal nuestra originalidad, que sólo nos unimos en el origen, en la medida que lo aceptamos. Si uno no acepta su origen, su propia originalidad le separa de todo: el origen y todo lo originado, porque al ser originalidad

Toda persona cuenta con esta capacidad de elegir y precisamente, cuando el ambiente no ofrece nada provechoso o positivo es precisamente el momento en que la persona puede descubrir su origen o, por el contrario, perder toda esperanza hasta el punto de renunciar a la vida.

La educación sensible no se determina en lograr que la persona se disponga para que le pasen cosas buenas, sino para que, pase lo que pase, lo pase bien.

Así como la vida requiere de la renovación celular para permanecer en sí, el **“nosotros-tradicional” se conserva en el progreso** y son los “yoes” desde su originalidad quienes hacen evolucionar al nosotros manteniéndolo en su espíritu. No es la estructura del “nosotros-pasado” lo que mantiene al “nosotros” vinculado al origen, sino su sensibilidad para permanecer conectado al origen a través de la nueva noticia que trae cada persona originada.

De tal manera, el “nosotros-sensible” permanece fiel al origen cambiando el *modus operandi* de forma original en cada presente. Si el “nosotros” quiere “ser fiel” a su estructura inicial termina por aniquilarse, pierde la frescura y finalmente la vida.

No se trata de negar o aniquilar la tradición que haga justicia al origen, sino que para mantener esa cultura nosicéntrica se requiere que se la haga evolucionar en el “nosotros-sensible”; **pase lo que pase, pasarlo bien**. Al mismo tiempo, si el “nosotros-sensible” capta que una tradición no es nosicéntrica, lo más maduro será, tras caer en la cuenta, volver a originarse como cultura nosicéntrica, lo que históricamente se ha conocido como **“renacimiento”**.

El proceso de destrucción creativa es la otra cara de la creación que lleva a cabo el “nosotros-sensible” desde la originalidad de cada “yo” libre y singular.

Para que la persona original se manifieste en el “nosotros-empírico” se requiere un tiempo considerable para revelarse, pasando de la situación de niño **dependencia** a la de adolescente que trata de salir de la dependencia por la vía de la **independencia**, hasta llegar a la **interdependencia** adulta. Si esto no ocurre, tanto en situación de dependencia o de independencia, el “yo” se mantendrá en un “aparente-nosotros”.

Esta transformación en el “nosotros-sensible” en un cambio de rasgos y efectos finales del que no se tiene seguridad de ser manifestación de originalidad en un “nosotros-maduro”. Lo que sí está claro es que, si no se lleva a cabo con una educación sensible, será más difícil de

personal es una originalidad absoluta que por así decirlo, no coincidiría con ninguna otra originalidad existente.

alcanzar y de lograrse; será a consta de mucho dolor y en virtud de la grandeza sensible de las personas implicadas.

Igual que **la persona sufre desfondamientos, el nosotros también lo puede sufrir como crisis**, que desde la educación sensible será una oportunidad para crecer de forma original, aunque suponga una amenaza al bienestar subjetivo y material de las personas.

El gran obstáculo para que las personas no se manifiesten con originalidad en el “nosotros-maduro” es el **miedo a la destrucción** que acompaña a la creación, **o el egocentrismo inmaduro** de quien se cree en posesión de la verdad original o se considera insuficiente en su desconocimiento original.

La persona en su egocentrismo inmaduro no se deja impresionar por su sensibilidad apertural, sino que se encierra en sus manifestaciones mentales que se llevan a la soberbia, la vanidad, la cobardía o la pusilanimidad.

La mariposa se crea por la destrucción de la crisálida. Si la crisálida en un supuesto de que fuera libre, se negara a la transformación por arrogancia, cobardía o baja autoeficacia, moriría lamentándose por la separación entre sus anhelos originales y las experiencias en la vida o protegiéndose en algún refugio para sobrellevarlo.

De este modo, la educación sensible es receptiva y abierta a la originalidad de las nuevas generaciones a las que se les propone la tradición nosicéntrica para que se la apropien y la mantengan nosicéntrica de forma original.

2.1.3. ACCIÓN DESARROLLANTE DEL POTENCIAL DEL SER-CON

La educación sensible no es proteger sino desplegar. Cuando uno se rompe focaliza su atención en el daño y pierde de vista el potencial de desarrollo. Si desde la educación se busca la protección del dañado se acentúan ese hábito desordenado y se dificulta el desarrollo.

Con la educación sensible se atienden las heridas desde una base segura de operaciones donde el sujeto se recompone y se refuerza captando su auténtico valor que le invita a salir en busca de la apoteosis en la que realizarse de forma plena, que podrá ser más o menos perfecta, pero sobre todo auténtica en su paso a paso hacia **la perfección**, que a fin de cuentas, **en el “nosotros-original” se puede alcanzar con un soplo del origen**, pero siempre que la persona sea auténtica y humilde para aceptarlo y alegrarse por el don recibido.

La humildad implica el reconocimiento de haber sido originado y por tanto es una actitud de agradecimiento que nada tiene que ver con la pusilanimidad de sentirse poca cosa; al contrario, es una virtud que acepta el ser un “nosotros” con el origen y llamado a desplegar la propia originalidad, lo que convierte a la humildad y la magnanimidad en dos caras de una misma moneda. La humildad es andar en la autenticidad de la propia originalidad. Uno reconoce su valía personal como don recibido que a su vez ofrece al mundo. Y así como se aceptan las propias fortalezas, acepta las propias limitaciones con buen humor, indicador de madurez (Pieper, 2010).

Otro indicador de madurez y humildad es recibirlo todo con agradecimiento y comprensión, sin ofenderse por nada, pues nada que venga de fuera puede dañar la grandeza de la propia originalidad mientras uno permanezca en la humildad de saberse originado; por sí mismo, nada y menos que nada, pero en su origen, es una realidad sublime por pura predilección del origen.

El egocentrismo inmaduro no se mueve por humildad, sino que despierta la vanidad, la soberbia y las fantasías como sentimiento de superioridad o el apocamiento, la desvalorización personal o el bajo autoconcepto como sentimientos de inferioridad. La humildad supone sentimiento de superación en un nosotros interdependiente, aceptando la realidad en toda su originalidad, tanto desplegada como dañada.



Ilustración 12.- La Educación Sensible no es evitar el daño sino sobrepasarlo.
(Martínez Domínguez, 2021)

La educación sensible, de forma paradójica, cuenta con el daño para autoeducarse y el enfoque no es proteger su sensibilidad para que no sufra sino desplegarla para que sobrepase la zona de daño.

Así de entrada, puede resultar contraintuitivo, pero es un giro copernicano en la educación de la diversidad: **no se trata de evitarle a los niños que se vean afectados por el mundo, sino ayudarles para que sean ellos quienes afecten al mundo con su creación**, que en sus múltiples formas podría llamarse **Amor**. Ese Amor con mayúscula; maduro, original y auténtico del que venimos hablando.

En lugar de tratar de encontrar formas de defender a los propios educandos contra la realidad inevitable e impredecible de la vida, se les ayuda a entregarse a la realidad de forma original. Es lo que llamaría Mijaíl Chejov (1999) sacar el “yo-creador”, aunque él sólo lo aplicaba al camino del actor, pero sirven todas sus enseñanzas, pues la educación sensible significa **interpretar en el mundo el auténtico papel de sí mismo**.

El “yo-creador” lo encuentra el sujeto en su “hogar interior” y desde esa base segura de operaciones puede salir para interpretar su originalidad e interpretar a los otros y al mundo según su propia originalidad y no como ficción.

De este modo creador, la persona se construye de forma original y a esta pedagogía constructivista que sólo acepta la construcción que debe ser a partir del origen y no cualquiera que encaje, se le llama **habitationismo**, como ya se ha descrito en la primera parte del libro. Ciertamente es constructivismo, pero con fundamento en el origen y no en la propia cosmovisión, es decir en meras manifestaciones de la mente influenciadas por el ambiente, los daños a la propia originalidad y el propio ego.

Solo es educación original la que se enfocada el “yo-creador” por la conciencia bien conformada en el origen. Las educaciones reduccionistas se enfocan en alguna de las dimensiones de la persona y reducen su fin a esa dimensión.

Si la educación se enfoca en el cuerpo es **educación hedónica** y su fin es bienestar del sujeto y la sociedad de bienestar (Bentham, 1789/ 2008)

Si la educación se enfoca en la mente es una **educación autárquica** y buscará el bienestar subjetivo que podrá orientarse a la “paz mental” con “menos es más” o a la “paz romana”, que más que controlar la propia mente se orienta a competir por controlar el ambiente exterior por el poder (Nietzsche, 2005).

Si la educación se enfoca en la apertura, sin considerarla desde el origen es fácil que se acartone, se convierta en una mera categoría y la

educación se haga racionalista y voluntarista en la imitación de unos ideales trascendentes (García Hoz, 1968). A esto se le podría llamar **educación trascendente**.

La educación sensible es educación abierta que goza de las emociones positivas de lo hedónico, que se ve gratificada por los éxitos del triunfo y el control de la propia vida y goza del darse a los demás, trascendiéndose a sí mismo para ser más “sí mismo”.

Atendiendo a los fundamentos presentados, la educación sensible supone un desarrollo nosicéntrico con grandeza de ánimo. Si la educación se hace egocéntrica deja de ser sensible y se convierte en una educación grosera y competitiva. Si por el contrario tiende al alocentrismo altruista, poniendo a los demás por encima de uno mismo, la grosería de la educación lleva a la aniquilación de sí, impidiendo que el yo pueda entregarse verdaderamente porque ha perdido el dominio sobre su propio ser que ha puesto por debajo de los demás en situación de dependencia en lugar de madura interdependencia.

La actual educación por contenidos o por competencias sigue muy vinculada a las pedagogías cognitivo-conductuales para el desarrollo de hábitos como meras habituaciones y acostumbres, y quien se apunta al modelo constructivista es común que sólo sea una apariencia deconstructiva de la tradición a base de pedagogías igualmente cognitivo-conductuales e incluso con adoctrinamientos de lo más burdos.

Cuando la educación no se enfoca en la realidad que se “aprehende” sino en teorías que se “aprenden”, entonces se hace doctrinaria e ideológica. La educación cuando deja de ser sensible se hace ideológica, incluso se podría hacer ideología de la educación sensible si se convierte en una mera teoría y no una pedagogía viva (Alvira, 1976).

La educación sensible como desarrollo del potencial es maduración tridimensional de cuerpo, mente y apertura, lo que hace que los hábitos que se desarrollan sean abiertos a todo, adaptativos ante el impacto de lo otro, acostumbra a la interdependencia creadora y apropiación de lo que es auténtico de sí y sin apropiarse de lo que es de lo otro.

La motivación para que los educandos manifiesten su originalidad mediante un **buen carácter, buenas competencias y adecuada gestión de la sensibilidad**, además del goce por las emociones positivas y la gratificación del dominio, se encuentra el gozo que supone habitar en el origen, convivirlo con los demás y encontrar sentido auténtico a todo, a pesar de los pesares.

2.2. PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Etimológicamente, el término “didáctica” deriva del griego *Didaskein* (Enseñar) y *Tekner* (Arte); hacer referencia al arte de enseñar para obtener resultados, por medio de un encuentro entre quien enseña (maestro o docente) y quien aprende (discente, aprendiz o discípulo). La didáctica se interesa no tanto por “qué” va a enseñarse, sino “cómo”, de modo que el aprendiz se lo apropie con originalidad y en la medida que le resulte apropiado según su originalidad.

La didáctica en la educación sensible no es un método sistematizado y concreto de enseñanza-aprendizaje, sino una actividad siempre nueva en cada presente educativo, una interacción creativa y artística, que hace aparecer algo nuevo, siempre “piezas” únicas, dotadas de capacidad para alcanzar nuevos aprendizajes.

El maestro, con su arte de enseñar, no dota de aprendizaje al discípulo, sino que le dota de capacidad para que éste sea el artista de su propio aprendizaje. El maestro sensible enseña desde su originalidad y trata de ser ejemplar no en sus manifestaciones personales, sino como modelo de persona original que invita a los aprendices a vivir abiertos y receptivos al origen. El maestro sensible **mejora el rendimiento, pero sobre todo inspira** al irradiar su originalidad y ser **como una luna en la que se refleja el sol que es la originalidad del propio educando**.

La didáctica sensible es así “el arte de ayudar a aprender del origen”. El origen es el primer y principal maestro que se manifiesta en la realidad que los aprendices pueden captar por su sensibilidad abierta y actúa en el aprendiz quien puede dejarse hacer de forma original, si quiere ser dócil al origen y desde esa originalidad, el sujeto aprenda con asombro y creatividad en el mundo con los otros.

Seguidamente, como primeros y principales educadores en el presente están los padres o tutores legales como originadores o cuidadores responsables del aprendiz. Y después, están los educadores formales, no formales e informales que la familia elija para formar la comunidad sensible de aprendizaje.

La didáctica no es solo la **metódica** con la que se enseña, entendiéndose por enseñar el arte de **invitar a habitar el aprendizaje con originalidad**. También se compone de la **sistémica** que es “nosotros-educativo” y la **matética** que es el “yo” al que impacta la enseñanza del “nosotros-educativo”. Esta distinción ya la hizo Comenio hace unos siglos (Comenio 1632/1986).

Los factores determinantes para la didáctica sensible son el **amor** y el **diálogo**, a partir de esos parámetros la matemática, la sistémica y la metódica es tan variada como diversas son las relaciones educativas entre maestros y aprendices, y aprendices entre sí con el mundo y los otros.

Desde el amor y el diálogo, la didáctica sensible es **una propuesta, nunca una imposición**. No se enseña de corazón ni se dialoga en verdad si el aprendiz no quiere. Así, es clave en la didáctica sensible enseñar a querer de corazón (Alvira, 1989).

El docente no es un mero facilitador, algo “externo” o superficial, sino como toda artista, resulta esencial para la existencia del arte y no puede permanecer al margen de su obra, sino que, de manera necesaria, deja su huella en ella.

Se podría pensar que no dejar huella es respetar al aprendiz y su libertad, pero eso, además de falso, es imposible. La didáctica se practica en un “nosotros” y crea escuela. No se puede desear un aprendizaje sin influjo del maestro, lo que interesa es que se disponga al aprendiz para dejarse influir en conciencia abierto al origen, lo que supone libertad. Por esto es tan importante que los aprendizajes estén bien dispuestos en su libertad responsable al origen.

Al mismo tiempo, se debe considerar que todo impacta en el aprendiz y del mismo modo, debe ser consciente del impacto para dejarse hacer por lo bueno y protegerse de lo malo, como quien camina por un desierto, tendrá que cubrirse con prudencia y beber con templanza y justicia con los acompañantes para avanzar unidos con fortaleza, sin quemarse ni deshidratarse.

2.2.1. EL MAESTRO SENSIBLE COMO PRIMER RECURSO DIDÁCTICO

El maestro es sujeto y objeto de enseñanza y como objeto es el primer recurso didáctico para que, además de lograr que sus aprendices se apropien de los aprendizajes planteados por el “nosotros-educador”, estos queden inspirados por la irradiación de su propia originalidad de manera que el aprendiz se motive también a ser su mejor versión original. Esto es lo propio del maestro o educador sensible. **Irradiar su originalidad y reflejar la originalidad de sus propios aprendices.**

Educador sensible es una forma de ser y de hacer, con humildad y grandeza de ánimo, con la que se irradia originalidad en el ambiente con **empatía y exigencia** para que el aprendiz madure en sí su valor auténtico.

No exigir sería una falta de respeto y de confianza en la originalidad y el potencial de desarrollo del aprendiz.

Así, el maestro sensible como **líder inspirador** se muestra como un referente atractivo al que emular como vivenciante de originalidad.

Los elementos fundamentales que vertebran la maestría sensible son tres:

- **Visión educativa** con grandeza de ánimo
- **Capacidad para comunicar esa visión** y entusiasmar a los demás
- **Autoridad moral** que permiten confiar en la luz que irradia

Las circunstancias externas y los estados interiores pueden entorpecer la capacidad de irradiación sensible, pero lo que realmente puede impedirla es renunciar a la propia originalidad desde la que emana su visión que se concreta en su misión educadora.

Uno no puede dar lo que no tiene, así que la primera misión de un maestro que aspira a ser educador sensible es la de desarrollar su propio potencial con autenticidad.

Cuando se habla de creatividad en la educación actual, no se piensa en inspirar para la originalidad, sino en innovar para llegar a los fines categoriales de la educación formal. Pero en realidad, **la creatividad es la consecuencia de la originalidad** que no se limita a resolver problemas, sino a crear un mundo nuevo y original.

La didáctica de la educación sensible no se limita a que el docente logre que sus estudiantes alcancen resultados cerrados, sino salgan inspirados para que vayan más allá de lo previsto y habiten el misterio de su auténtico valor.

2.2.2. COMUNIDAD De ApReNDIZAJe SeNSIBLE

La popular idea de que “educa la tribu entera” es un hecho constatable y en el caso de la educación sensible, se tratará de que esa comunidad de aprendizaje presente las mejores condiciones materiales, así como la adecuada aceptación, aprecio, arraigo de pertenencia, sensación de seguridad, oportunidades para fallar sin miedo y posibilidades concretas de contribuir en el “nosotros” y más allá.

Sobre estas condiciones ya se ha hecho referencia, pero si en alguna esfera de la comunidad de aprendizaje es especialmente importante que se vivan es **la familia** como “nosotros-esencial” en el que la persona podrá encontrar su “hogar interior” si se encuentra en un hogar exterior funcional y maduro.

No quiere decir que un hogar disfuncional o inmaduro impida que la persona encuentre su “hogar interior”, pero según sea mayor o menor

la sensibilidad de la persona, esta circunstancia influirá más o menos en el establecimiento de una base de operaciones segura desde la que crecer. Y la probabilidad de sufrir daños en su originalidad es mayor en las situaciones de disfuncionalidad familiar o inmadurez de sus padres con respecto a su propia originalidad.

Todas las personas proceden de una familia, que como “noso-tros-hogar” puede ser simple a partir de una madre y un padre que forman un vínculo sostenible o a partir de ahí, el “nosotros-hogar” puede hacerse todo lo complejo que se pueda uno imaginar. **Cuando más complejo sea el “nosotros” y más sensible sea la persona originada**, más alteraciones y requiebros tendrá la intimidad en ese “noso-tros-complejo”, lo que **supondrá un reto mayor por parte de todos** para lograr que la persona originada capte que es aceptada de forma incondicional por su “nosotros-acogedor” y desde que es en acto, sea capaz de amar de forma ordenada (cósmica) en un cosmos complejo.

Para saber a qué nos referimos cuando decimos familia, se podría definir como *“el conjunto de personas físicas relacionadas entre sí por vínculos conyugales o de parentesco”* (O’Callaghan y Fernández González, 2016, p.141). Y decimos que la familia es funcional, en la medida que cumple sus funciones básicas: afectiva (apertural), psicológica (mental), biológica (corporal), económica (mantenimiento y seguridad material) y educativa (desarrollo de hábitos de socialización y autonomía).

- **Afectiva (apertural)**. Se trata del “nosotros-acogedor” que establece el cosmos altera la intimidad de la persona con afectividad desde su originación hasta posiblemente la muerte y así concatenando amores y daños que pueden tener su efecto en generaciones muy posteriores. La afectividad recibida en el hogar refleja el amor incondicional del origen y vivir así, motiva a desplegar la propia originalidad, independientemente de las manifestaciones culturales desde las que se vivencie, que, si son auténticas, estarán abiertas y receptivas para encontrarse con la propia originalidad de la forma más plena posible.
- **Psicológica (mental)**. Se refiere a la satisfacción de las necesidades sentimentales e intelectuales de cada uno de sus miembros, en la que todos se sienten aceptados, apreciados, pertenecientes, en confianza, respetados, protegidos y además, con posibilidad de colaborar con la propia presencia, contribuir de forma activa en el desarrollo del nosotros y poder experimentar con seguridad para fallar sin miedo y aprender de los errores.

- **biológica (corporal)** la persona es concebida por la unión de un gameto masculino y otro femenino, que además requiere unos cuidados de crianza para su crecimiento corporal, pero esta función no puede vivirse con plena funcionalidad si no va unida a las dos funciones anteriores (afectiva y psicológica). Existen experiencias en las que el niño es apartado de la familia y a pesar de los mejores cuidados biológicos, muchos de los niños tratados de este modo, terminan muriendo (Spitz, 1969, p.112).
- **Económica.** Se refiere por un lado a la seguridad material, al mantenimiento de todos sus miembros, en particular quienes no producen ingresos, pero también implica la gestión de la economía doméstica la división de tareas en el hogar y en la familia en general. Esta función está directamente relacionada con la materialidad de una casa y de los recursos necesarios para mantenerse vía a día con la suficiente calidad de vida.
- **Educativa.** Supone el aprendizaje de hábitos de socialización y autonomía personal. La familia es el primer lugar donde comienza la persona a descubrir lo que supone vivir en comunidad y en sociedad (cfr., punto 1.3) Aprende unos valores, unas competencias y una gestión de las emociones con la que desenvolverse en la sociedad.

Una familia puede ser funcional independientemente de su estructura, más simple o compleja. Una familia con una estructura diferente a la relación simple progenitora-progenitor-prole, puede ser funcional, del mismo modo que, una relación simple, puede mantener una dinámica disfuncional e incluso no funcional, requiriendo de la intervención de los gobernadores de la sociedad.

Desde la sociología relacional, independientemente de la funcionalidad o disfuncionalidad, una relación es familia y no otro tipo de relación comunitaria o social, cuando se identifican cuatro elementos, que constituyen lo que Donati (2014) denomina “genoma social”. Este genoma da forma a la relación-familia y le confiere una naturaleza única y concreta:

- **Don.** Propio del amor donal, gratuito, dirigido a un quién y no a un qué. Es principio dinamizador del “nosotros” y de la relación entre los cuatro elementos. El don en la familia se manifiesta en la disposición de la persona siempre única e irrepetible que trasciende su propia individualidad para entregarse y servir a los demás. Ese ponerse al servicio de los otros se transfiere luego a la

sociedad, generando comunidades de personas y relaciones humanas basadas en la solidaridad, la justicia y el bien común.

- **Reciprocidad.** Es ese circuito de donaciones entre aquellos que se reconocen unidos y comprometidos por un vínculo sexual y generacional, consecuencia directa de la donación que nutre y fortalece a la familia. Fuente de solidaridad social y de intercambios supra funcionales, que van más allá del interés individual y la utilidad.
- **Sexualidad.** Propia del amor sponsal, exclusivo y excluyente. No se queda únicamente en la dimensión reproductiva; además sirve de fundamento para las relaciones humanas entre los fundadores de la familia y posiciona existencialmente a la persona en su condición sexuada para la vida en pareja, en familia y en sociedad.
- **Generatividad.** Es la concreción de la reciprocidad entre los sexos, cuya finalidad es generar los bienes relacionales primarios que son los hijos. Mediante la generatividad, la pareja excede su individualidad, trasciende y se convierte en comunidad generativa de amor. No se ve por tanto reducida a la procreación –generar hijos– ni al habitar, sino que es generadora de relaciones.

La familia nace espontáneamente del mero desarrollo de la vida humana. Detrás de una persona siempre hay una familia y detrás de una familia siempre hay personas. No se puede ser persona sin familia. La familia y la persona están intrínsecamente unidas con el origen, por lo que es comprensible, que la primera forma de proteger la calidad de vida de sus ciudadanos, al menor por parte de un estado sensible, sea protegiendo a la familia para que cumpla sus funciones.

Cuando la familia no es funcional, sus miembros sufren daños en su apertura, en su mente e incluso en su cuerpo.

La variedad de disfuncionales es amplia, pero por mencionar algunas formas:

- Relaciones de **hiperprotección** y generación de **dependencia**, deseada o no por el dependiente, que dificultan el desarrollo de la persona, le crea **inseguridad** e incluso ocasiona **adicciones** como compensación a sus daños en su originalidad.
- En otros casos se establecen **relaciones permisivas** que llevan al caos, el capricho, la sensación de “no ser importante” y la inseguridad ante lo que está más allá, pues nadie me protege.

- Se dan casos de **abuso**, sometimiento, desequilibrio de poder, rigideces, imposiciones... Como resultado, algunos de sus miembros se sienten abrumados por las demandas irrazonables de los poderosos de la familia, llegando el caso de abusos físicos y sexuales.
- Otra forma de disfuncionalidad es cuando los niños tratan de **hacer de padres de sus padres** (parentización). O en esta relación invertida, los hijos tratan a sus padres con **tiranía**.

Como rasgos comunes de la disfuncionalidad es la mala calidad o ausencia de límites y reglas, mala calidad o ausencia de comunicación y mala calidad o ausencia de objetivos. Falta empatía, sensibilidad hacia los demás los detalles de cariño brillan por su ausencia e incluso se presencian vivencias de rechazo o al menos, así es vivido por alguno de sus miembros. El trato es de injusticia, engaño, falsedad, culpabilización. Se humilla, se desprecia, se falta al respeto. Se manipula emocionalmente a los demás (Herrera, 1997).

Pero que la familia sea funcional no significa que necesariamente sea madura. La familia puede cumplir sus funciones categoriales, pero si no es un “nosotros-sensible” en el origen, las personas responsables podrán cumplir sus funciones, pero su inmadurez con respecto a sus respectivas originalidades afectará a la maduración del menor de forma directamente proporcional a la sensibilidad del menor originado.

En este sentido, familias que en apariencia se presentan como funcionales, por su vivencia inmadura o egocéntricas de los padres, los menores crecen en situación de daño o desconectados de su originalidad.

Si, además, la familia presenta disfuncionalidad, se creará un ambiente dañino, no sólo para la apertura de la persona, sino también para la mente e incluso el cuerpo. Así el factor ambiental, los estudios psicológicos lo consideran un factor de riesgo para la proliferación de problemas psiquiátricos y delincuencia (Herrera, 1997).

Conviene considerar que la complejidad familiar puede ser consecuencia del desfondamiento tras la vivencia de un “falso-nosotros en una familia simple. Las personas siguen viviendo y quizás compongan una familia compleja que, con autenticidad, se han regenerado de sus heridas interiores y ahora con grandeza de ánimo y humildad despliegan su versión original, aunque para el mundo categorial pudieran ser incluso motivo de escándalo.

Pero también, puede suceder que la vivencia de daño en la familia simple no justifique en el origen la nueva solución compleja, que, en lugar de auténtica familia, se toma como refugio que la sensibilidad per-

sonal no dejará de hacerle notar “así no”. Eso sólo lo sabe cada persona, pero en algún punto las sociedades tendrán que poner los límites y legislar para salvaguardar a la familia como célula de la sociedad y garantizar los derechos y libertades originales de los miembros más vulnerables de las familias.

Nunca se puede juzgar. Lo que si conviene saber a los responsables de la familia compleja es que, ser madura en las esferas más inmediatas puede no ser vivido con madurez por el menor originado, quien puede vivenciar la complejidad de su familia como falta de aceptación incondicional o rechazo por parte de alguno de sus miembros responsables. Por ejemplo, no conocer el paradero de la mujer que le gestó durante nueve meses o no saber nada del padre biológico, podría ser un motivo que daño en la sensibilidad personal del menor, aunque los padres o tutores legales presentes estén gestionando la familia con funcionalidad y ellos estén desplegando su propia originalidad.

Y también conviene advertir a quienes forman una familia simple, que la simpleza no es garantía de base segura de operaciones. Es la vivencia madura y nosicéntrica de esa relación simple la que ofrece las condiciones adecuadas para el apego seguro.

Desde la educación sensible más que habla de diversidad familiar se habla de originalidad familiar y lo que conviene hacer el educador es trabajar con madurez y nosicentrismo con la realidad familiar que se le presenta para ayudar a crecer a sus educandos.

Si la situación es de daño grave o serio peligro, entonces convendrá tomar las medidas oportunas que garanticen la seguridad y salvaguarda del educando, pero si no, la familiar tal y como se presente es el mejor equipo con el que se puede trabajar para ayudar al educando a desplegar su originalidad, que quizás, suponga ayudar a su vez, a sus familiares para que también se orienten hacia sus respectivas originalidades.

Que cada familia sea original no quiere decir que todo sea familia, pues si todo es familia, nada. Se estaría cayendo en el “*es como si, pero*”, dañino para los miembros de ese “nosotros”.

En un sentido amplio, las personas pueden encontrar su originalidad habitando en una comunidad que es “como una familia”, porque se dan esas condiciones ambientales que permiten desplegarlo y la persona ha sabido sanar sus heridas y descartarse de sus hábitos dañinos. Por ejemplo, grupo de amigos que viven juntos pueden ser como una familia. Incluso, su relación puede llegar a ser más funcional y madura que sus familias de procedencia, pero eso no quita que esas familias de procedencia, por muy disfuncionales o incluso no funcionales, que

podrían ser, no dejan de ser sus familias, lo acepten o no. Y si no lo aceptan estarían obrando con una inmadurez subjetivista que no les ayudaría a cicatrizar sus heridas, y paradójicamente, no podrían vivir luego en su comunidad de amigos “como una familia”, porque en el fondo, no hay autenticidad, y acabaría desfondándose, como se rompe una madera por la carcoma.

En conclusión, la complejidad de la familia es un factor que se debe abordar desde la educación sensible sin prejuicios y sin simplismos. Se requiere aceptar la realidad compleja y educar haciendo justicia a la realidad original. **La educación sensible requiere no empaquetar la realidad familiar en creencias o teorías, que llevan a idolatrías o ideologías** porque no permiten llegar al origen desde el presente tal y como se presenta.

Por muy compleja que sea una situación y por muy desfondadas que pudieran estar las personas, la educación sensible siempre es efectiva porque el origen es el primer educador y siempre existe un posible futuro de regeneración en la originalidad.

Sea cual sea la situación de las personas y las familias, la educación sensible es un continuo comenzar y recomenzar dejándose hacer por el origen. La educación sensible habita en la esperanza.

Dentro de la comunidad de aprendizaje sensible, además de la familia, se encuentra la **comunidad en la que se inserta la familia como su entorno íntimo** que, a su vez, es vecina de otras comunidades con las que también interactúa de forma que se generan aprendizajes de amor, de indiferencia, de miedo o de odio, que tienen su importancia en el desarrollo auténtico de la persona.

También son esferas de la comunidad de aprendizaje **la escuela** como no podría ser de otro modo, también **sus iguales**, dentro y fuera de la escuela, el **mundo digital**, que es cada vez más significativo en el desarrollo del “sí mismo”, y en su conjunto, **la sociedad entera** también es comunidad de aprendizaje de forma amplia, con su presente, su pasado y sus tendencias de futuro, con las que cada persona tendrá que lidiar, y en muchas ocasiones contracorriente, cuando el desarrollo desde el origen no está en sinergia con lo dominante en la sociedad.

2.2.3. LAS CONDICIONES PARA LA EDUCACIÓN SENSIBLE

Las condiciones para la educación sensible representan el “factor ambiental” para el desarrollo del potencial de la persona (cfr. 1.1.4).

Estas condiciones pueden categorizarse de muchas maneras, pero como ambiente **forman una unidad donde el todo es mayor que la suma de sus rasgos**:

- **Aceptación.** La persona se sabe aceptada de forma incondicional por quién es y no por lo que hace o aporta. Aceptar supone querer al otro de forma desinteresada tal y como es, sin que se le haya elegido en su originalidad. La aceptación no es instintiva. En el caso de los padres, existe una tendencia natural a querer a sus hijos, pero incluso estos, deben cuidar y cultivar esa tendencia para que sea un querer nosicéntrico manifestada por libertad interior: *“elijo quererle como es y no como a mí me gustaría que fuera”*. Esto es compatible con una exigencia, enérgica y tierna a la vez, que, desde la aceptación de su originalidad, se acompaña al educando para que la despliegue. Este equilibrio de *“te quiero, así como eres, aunque nunca cambiaras o incluso empeorases”* y *“quiero que despliegues la mejor versión de ti mismo”* es lo que podría llamarse **aceptación sensible** del educador, que, desde su sensibilidad personal, intuyen su originalidad y tratan de acompañarles en su despliegue del mejor modo posible.
- **Aprecio.** Consiste en valorar y prestar atención a las cualidades actuales y potenciales de la persona. Aunque de primeras lo que pudiera impactar son incomodidades o daños procedentes de la persona, que se relativizan por el nosicentrismo y la empatía que hace entender el mensaje que hay en estas conductas disruptivas.
- **Pertenencia.** La persona se sabe importante y valioso dentro del “nosotros-educador” Otro rasgo de la percepción de pertenencia es la igualdad. Cuanto más igual me ve la persona con los componentes de un determinado grupo, más se arraiga en sí el sentido de pertenencia. Igualdad no quiere decir igualitarismo, sino iguales en el origen con unas manifestaciones que pueden ser de lo más diferentes unos de otros. Cuando hay uniformismo, igualitarismo, pensamiento único, la pertenencia es aparente, superficial: un refugio que daña a la originalidad.
- **Confianza.** Es el vínculo emocional básico que se reconoce como **apego**. Fundamental que sea un apego seguro para crecer en versión original y sin daño.
- Dar la oportunidad de mostrar la propia **competencia**. A partir de la confianza, el educando se siente seguro para arriesgarse en afrontar nuevos aprendizajes sin temor al fracaso, que precisa-

mente, gracias a las condiciones de aceptación, aprecio y confianza, el educando sabrá ver como una oportunidad para seguir creciendo y no como una amenaza. Pero un exceso de confianza en la propia autoeficacia podría tener efectos contrarios a los deseados. Es conveniente que el educador conozca las posibilidades y limitaciones de sus educandos y proponga retos educativos que les suponga un desafío motivante y no abrumador.

- Dar la oportunidad de **contribuir** para crecer. Ayudar a los demás y mejorar el entorno con nuestro obrar es algo que aprende el educando a lo largo de todo su desarrollo y en particular en una familia funcional y en una escuela participativa. Para la adolescencia la posibilidad de contribuir no es algo accesorio, sino un factor clave para superar el egocentrismo propio de su edad y desplegar un proyecto de vida con madurez (Woolfolk, 2010).

2.2.4. EL SILENCIO CREADOR COMO RECURSO DIDÁCTICO

En determinados espacios y tiempos, el silencio creador es una manifestación propia en la didáctica de educación la educación sensible y siempre, conviene promover el silencio interior para que educando esté abierto a las inspiraciones de tu apertura, que pueden llegar en cualquier momento y si la persona anda atolondrada, es difícil que lo capte.

El silencio creador no es el silencio de la “pedagogía del orden” de Froebel o las hermanas Agazzi que busca “directividad” y “amaestramiento”, sino más bien es el silencio inspirador de la pedagogía de Montessori quien consideraba el silencio como una experiencia espiritual elevada, no una cesación, no un menos, sino un más de actividad y de atención iluminante (Montessori, 1948/2013, p.94).

3.2.5. EL TRABAJO COMO RECURSO PARA SALIR DE LA CONFUSIÓN y ENCONTRARSE CON EL ORIGEN

Decía Simone Weil “*El trabajo es la única manera de pasar del sueño a la realidad*” (García-Carpintero, 2019, p.141) y aportar algo nuevo al mundo. La creatividad se da por medio del trabajo y la creación no es algo de ficción o fantástico, sino real y auténtico en la medida que se puede vivir en conexión con el origen.

La ficción como ficción es real y puede ser auténtica, pero la ficción vivida como real es falsedad, mentira vital; espesura que separa a la persona de su originalidad y la hace sufrir tarde o temprano.

Hoy el trabajo está presentado de una manera ficticia que hace sufrir a la persona y de ese modo no es capaz de captar la originalidad del bien, la belleza y la autenticidad que cultiva en el mundo con su trabajo.

La educación sensible se desarrolla trabajando con todo el cuerpo, con toda la mente y con toda la apertura. No un trabajo por mero interés o por mero esfuerzo, sino también y, sobre todo, por benevolencia (Spaemann, 1991).

La educación formal está planteada como trabajo del aprendiz y existen dos grandes paradigmas que, ideologizados, se contraponen: la **pedagogía del interés** y la **pedagogía del esfuerzo**. Pues bien, la educación sensible sigue la **pedagogía de la benevolencia** que cuenta con el interés original y con el esfuerzo inteligente.

Desde la pedagogía de la benevolencia, la persona disfruta porque trabaja con entusiasmo (cfr. punto 1.6.2.), incluso si no acompañan las ganas del cuerpo ni la diligencia de la mente; la persona sabe que el trabajo lo hace el “yo” en el “nosotros-original” si acepta a coautoría. Es como ser un pincel en las manos de Velázquez; basta con dejarse tomar por el pintor para hacer una obra maestra. Esto supone **docilidad** al origen que es el gran maestro, el educador original de la propia originalidad de la persona que aprende de forma habitativa (cfr. punto 1.7.1.) y no por mero activismo.

Desde la educación sensible el trabajo puede ser disfrute, con emociones positivas, con gratificación por los resultados y lleno de sentido por la originalidad, pero no es algo divertido, en el sentido etimológico del término.

“Diversión” es “desviarse” del trabajo esforzado para descansar, celebrar, reponer las fuerzas y desplegar otros talentos (Pieper, 1974).

Así visto, hacer el trabajo divirtiéndose es como hacerlo con mediocridad, entreteniéndose en lo que no conviene para la realización del trabajo, postergando las etapas requeridas en la realización y terminando de cualquier modo, haciendo chapuzas.

Al mismo tiempo, desde la educación sensible se promueve que las personas aprendan a divertirse y desconecten del trabajo para descansar la mente, cultivarla con belleza, ejercitar el cuerpo para que se encuentre en buena disposición, reponer fuerzas, dedicar tiempo a las aficiones y ocuparse de otras tareas esenciales en la propia originalidad como es el cultivo de la familia, los amigos y los encuentros íntimos con el propio origen, según las convicciones de “corazón” de cada cual.

El trabajo que entusiasma es aquel que plantea el máximo reto para el actual potencial desarrollado. En ese estado la persona trabaja con

fluidez. Si los retos son menores, la persona se aburre y si son mayores se agobia. El educador sensible buscará la manera, sin perder la paz, de tener a sus aprendices en estado de fluidez, dando cada cual no máximo de sí a la vez que se responden a las exigencias del sistema educativo.

Para lograr esto, al docente le conviene ser como un director de orquesta o como un malabarista de platos chinos, que logra tenerlos a todos danzando en con autonomía en su originalidad y avanzando en los requerimientos del sistema.

Esto supone que el aprendiz debe descubrir su propio sistema de **aprendizaje autónomo**, y a la vez, debe ser dócil a las indicaciones del docente que dirige. El **aprendizaje dirigido por el profesor** no es tener a los estudiantes escuchando un discurso plúmbeo, sino que, por un lado, ofrece ideas inspiradoras que ayudan a pensar desde el corazón. Ideas que cuestionan los propios refugios para abrirse al “hogar interior”. Y por otro lado, son instrucciones prácticas para trabajar en equipo y avanzar en los objetivos.

El trabajo en el “nosotros” es esencial para la educación sensible: trabajo basado en proyecto, basado en problemas, colaborativo, cooperativo y todas las innovaciones que se aporten y se muestren efectivas, son materia para que aplicarlas desde la educación sensible.

De un podo u otro, el trabajo agota, pero no es un agotamiento que estresa sino es presión positiva que interesa y a la vez, se tiende al desinterés cooperativo con un esfuerzo gratificante que carga, pero que hacen crecer. El niño que “trabajar” sin salir de su zona de confort, en realidad no está realizando un trabajo educativo, es puro activismo, trabajo inercial alejado del desarrollo y de la creatividad.

Por último, diferenciar entre diversión de entretenimiento que descansa, pero no ayuda a crecer, y la diversión de juego, donde uno se entrena y se hace creador en la ficción.

Desde la educación sensible el aburrimiento es una motivación para la creatividad del niño. Impedirle aburrirse con entretenimientos extrínsecos es una manera de dificultar su desarrollo original.

La educación sensible es más de juego y trabajo que de entretenimiento. El juego y el trabajo están muy relacionados, pero solo lo enunciamos en esta presentación de la educación sensible (Huizinga, 1956).

2.2.6. EL JUEGO PARA VIVIR LA APARIENCIA CON ORIGINALIDAD

El juego es un elemento esencial de la educación sensible y difiere esencialmente del entretenimiento por su dinámica.

El juego es originalidad que sale de la persona y se entrena en la ficción creada para vivenciar la originalidad en la realidad de un mundo que habita en la ficción. **El entretenimiento es deleitarse de la ficción recreativa del exterior**, que en ocasiones puede ser oportuna para descansar la mente, pero su abuso es más bien un modo de apaciguar las demandas de originalidad de la sensibilidad personal, pero como también puede ser el ansia por trabajar o dedicarse a la familia. Como ya se ha dicho, todo puede ser refugio cuando se idolatra.

El juego va de dentro hacia fuera es **manifestativo**, mientras que el entretenimiento es de fuera hacia dentro es **intrusivo**. Los educadores sensibles están al tanto de los intrusos para que la alteración sea de inspiración y no de manipulación.

Desde la educación sensible el juego es esencial para desplegar la propia originalidad. Primero se juega, es como un simulador de la originalidad que una vez entrenado se puede enfrentar con la realidad mediante el trabajo, que a su vez en un juego nosístico en el que se celebra el despliegue de la originalidad, a pesar de los pesares, que con frecuencia no tienen una causa original, sino consecuencia de las apariencias objetivas y subjetivas de la realidad sin la perspectiva del origen.

La persona que entiende el juego del origen se siente segura, esperanzada, pase lo que pase, porque no tiene miedo a perder; la vida es un gran juego en el que uno gana si acepta la originalidad.

2.2.7. EL PROPIO APRENDIZ COMO RECURSO DIDÁCTICO

Así como el maestro es sujeto y objeto de la enseñanza, el aprendiz es objeto y sujeto del aprendizaje. En este sentido se puede hablar de recurso didáctico, entendiendo recurso como medio de cualquier clase que, en caso de necesidad, sirve para conseguir lo que se pretende (RAE, 2014).

La educación sensible es de manera fundamental autoeducación. Sólo así llegamos a entender y experimentar, aunque sea de forma incompleta e intuitiva, los propios retos como “yo” y “nosotros” que somos cada uno.

El aprendiz consigo mismo impactado por lo otro, se hace consciente de lo que de verdad importa en su vida. Sólo entonces podrá ser auténticamente sí mismos y luchar por un mundo más auténtico.

De pequeño, el recurso de sí mismo es más pasivo, se deja hacer, se asombra y hace lo que le dicen que haga, o padece las consecuencias si no lo hace.

Según crece, el niño se puede ir haciendo más o menos consciente de su “tercer factor” para desarrollar el factor personal en el factor am-

biental, pero esto irá muy unido a la maduración del “tercer factor” (cfr., punto 1.4.4).

Llegada la adolescencia, su “sí mismo” debería ser el principal recurso, pero para que el adolescente tome las riendas de su desarrollo con autonomía y madurez, es muy importante que su sensibilidad no esté dañada. El adolescente tenderá de la dependencia infantil a la independencia como paso de aprendizaje imprescindible para aceptar la interdependencia en un “nosotros-maduro”. Pero si hay daño, el adolescente puede quedarse dependiente o independiente y pasar así a la vida adulta.

Podría ocurrir que el adolescente o adulto vivencie su “aparente-nosotros” como si fuera un “nosotros-maduro” por el daño en su sensibilidad personal, pero es habitual que, pasado el tiempo, tal vez a los 30, a los 40 o a los 50 años, la persona caiga en la cuenta de que su vida no está ordenada y entonces se le abra una oportunidad de crecer con originalidad. Es lo bueno de la educación sensible; que siempre estamos a tiempo.

La educación sensible es algo que nunca termina y si se decía que es clave en el periodo prenatal, lo es siempre y en particular cuando la persona se desfonda.

Como el desfondamiento toma aspecto de depresión o ansiedad, es fácil que desde una perspectiva empirista no sensible, se trate de abordar el problema con recursos clínicos y terapéuticos, pero si la raíz del problema está en lo que acabamos de describir y no en carencias del cuerpo-mente, será pertinente la regeneración de la originalidad por la educación sensible, con o sin pastillas. Desde la educación sensible no se está en contra de los avances de la ciencia médica, de lo que advierte es que conviene que sea aplicada con sensibilidad, atendiendo a la originalidad de la persona.

A estos procesos de desfondamiento, Dabrowski (1967) los llamó desintegración, y será positiva si la persona logra integrar todas sus dimensiones desde el “hogar interior” con tendencia a la “apoteosis” original. La desintegración será negativa si se reintegra de otro modo habitando en cualquier refugio que le conduzca a falsas apoteosis, que pueden resolver un tiempo, pero no de forma sostenible.

En la medida que la persona se conoce mejor y acepta ser su originalidad, se conduce hacia su mejor versión de forma habitativa en el “nosotros-original”. Cuando la persona ha aprendido indefensión por el sufrimiento, primero tendrá que regenerarse en el origen para que su “sí mismo” sea un auténtico recurso de desarrollo auténtico.

Cuando la persona ha aprendido indefensión se requerirá la ayuda de un educador sensible que le ayude a cicatrizar las heridas y crecer desde el origen y no desde el daño.

Si en la **infancia** el “sí mismo” como recurso suele ser más bien **pasivo**, en la **adolescencia** suele ser **activo** y en la **adultez**, más bien **contemplativo**. Pero es sólo un modo de hablar de forma sugerente, pues en todo momento la educación es pasiva, activa y contemplativa.

Si se envuelve la vida educativa de la persona con educación sensible, en todo momento, su “sí mismo” como recurso debe ser pasivo, activo y contemplativo a la vez, lo que venimos llamando como habitativo (cfr. punto 1.7.1.):

- contempla con **asombro** y admiración la realidad siempre novedosa en su presente por el amor que es lo original
- actúa en la realidad, crea o más bien, origina a partir de lo dado, cultivando bien común y construyendo belleza con iniciativa y **creatividad**.
- se deja hacer por el origen con **docilidad**, se “re-crea” en su originalidad y disfruta con entusiasmo.

En este libro de presentación sólo se mencionan el asombro, la creatividad y la docilidad, pero son lo suficientemente importantes como para dedicarles al menos un estudio detallado en la medida en que se vaya desglosando la fundamentación de la educación sensible.

2.2.8. EL SÍMBOLO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Los grandes educadores de la humanidad han hablado con aforismos, cuentos, analogías y parábolas. El cuerpo podrá escuchar ciertos sonidos, la mente podrá comprender los mensajes, pero es en la apertura donde estos recursos resuenan en contacto con la propia originalidad que se altera y motiva para desplegarse.

El simbolismo lo encontramos detrás de todo lo cósmico en unidad con lo personal. La naturaleza dice algo al “corazón” de la persona, el arte, las culturas, los gestos, la música, la pintura, la escultura, el teatro, la poesía.

El simbolismo es mucho más que una metáfora; la metáfora dice de una forma bella lo mismo a todos, pero el simbolismo es algo que a cada persona le reserva una interpretación particular que solo captará la persona y sólo en el momento en el que esté preparado.

Como los demás elementos de la educación sensible, el simbolismo será uno de los puntos estrellas, pues de la alfabetización simbólica depende que la persona sea leer y escribir su vida en el “nosotros” con gozo.

2.2.9. ESTILO SENSIBLE DE EDUCACIÓN

Igual que se ha explicado en referencia a la pedagogía, con estilo sensible no debe interpretarse un estilo delicado, permisivo o sobreprotector.

La delicadeza, el permisivismo o la sobreprotección pueden ser sensibles con la mente o con el cuerpo del que aprende, pero puede resultar deseducativo para la apertura.

El permisivismo o la sobreprotección son educación grosera que no respetan la originalidad del que aprende, no reconocen su valor y el resultado será de forma común “aparentes-nosotros”, y aunque tengan aspecto de “nosotros-maduro” serán ficción de la que se puede salir, pero regenerando el “nosotros” o distanciándose de él.

La delicadeza puede ser sensible si atiende a la originalidad de la persona y su sensibilidad personal, pero puede ser una falsa prudencia que no logra transmitir con asertividad el mensaje que requiere el que aprende para que caiga en la cuenta de corazón. Siempre se deberá actuar con respeto, con empatía y sensibilidad, pero esa sensibilidad es distinta si se aplica con un conejo o con un elefante. Al conejo habrá que acariciarle suavemente y al elefante habrá que darle unos buenos manotazos para que se entere de que le estamos felicitando.

El estilo de educación sensible consiste en acompañar la autoeducación del aprendiz con autoridad moral, con firmeza, disciplina, comunicación asertiva y objetivos viables y originales. Todo esto se desarrollará en próximos estudios: autoridad sensible, firmeza sensible, disciplina sensible, comunicación sensible, objetivos sensibles, etc.

Está claro que se puede dar una firmeza grosera, pero aquí, de lo que se habla es de una firmeza en el origen, sostenida con ternura y energía a la vez. Para sostener esta firmeza se requiere una disciplina nosicéntrica con tendencia a la autodisciplina, pero siempre que se mantenga la firmeza en el origen.

A esta disciplina nosicéntrica se le puede llamar **disciplina sensible** y es una exigencia, tierna y enérgica a la vez en la que se ayudan a la persona a habitar dentro de sus límites originales donde podrá desplegarse con amor maduro y en donde no hay miedo apertural, salvo el de poder salirse de los límites de la propia originalidad.

Los educadores, tratarán de mantener esa firmeza con una **comunicación empática** que ayude al aprendiz a orientarse hacia sus **objetivos originales** a partir de los contenidos que ofrece el “nosotros-educativo” con amor y diálogo que ayuden a concretar en **pequeños pasos posibles**, pero, sobre todo, fiados del aporte del origen en el “nosotros-original” y no tanto, del aporte de la propia voluntad, que también es imprescindible.

2.2.9. LA AMISTAD PEDAGÓGICA

Tendencias reduccionistas de la educación plantean que los padres no sean amigos de sus hijos y que los docentes tampoco sean amigos de sus alumnos.

Está claro que tanto padres como docentes, no son los iguales de sus hijos o alumnos y en este sentido horizontal no cabe la amistad, sin embargo, es imprescindible una **amistad vertical** que permita al hijo y al estudiante sentirse “bendecido” por sus padres (querido de forma incondicional) y reconocido por sus maestros.

No basta con que uno de los padres quiera incondicionalmente al hijo, el hijo necesita el amor incondicional de sus originadores y de no captarse será conveniente una regeneración (cfr. punto 2.2.2). Sin duda una mamá soltera podrá ser una educadora sensible extraordinaria, pero precisamente esa sensibilidad le llevará aceptar la situación para ayudar a su hijo a regenerar su acto de ser en su no disponer del vínculo con su padre y desarrollarlo de forma original, sin atascarse en el “ojalá”, ni refugiarse en victimismos ni encerrarse en la culpabilidad.

Tampoco se puede invitar a la amistad pedagógica a la ligera porque una vivencia inmadura ocasionaría daños muy severos.

Ante los daños de la amistad inmadura de adultos con menores, la sociedad racionalista plantea antidotos basados en protocolos y distanciamiento afectivo entre educador y educandos. Mucho tendrá que madurar la educación para que pueda vivenciar una amistad vertical sensible entre los discípulos y el maestro.

Podría ocurrir que el pragmatismo adiestrador elimine la noción de “maestro” y la reduzca a “profesor”, que podría limitarse a profesar para instruir, adiestrar y formar según las ideas o doctrina que la sociedad decide que se debe profesar.

Está claro que resulta imprescindible neutralizar los impactos negativos de la amistad pedagógica inmadura, pero también se podría

acabar con la amistad pedagógica madura y la auténtica educación, reduciéndola a parámetros cognitivos y una educación emocional protocolizada que, por los datos de violencia escolar de todo tipo, no parece que estén dando buenos resultados.

Aristóteles diferenciaba tres tipos de amistad: la que se funda en el placer, la que se establece por el interés y la que se crea por la virtud, es decir, por la confianza original (cfr., punto 2.2.3.) y la admiración que se tienen recíprocamente. Sólo esta última puede ser considerada amistad pedagógica.

Si en algún momento la amistad pedagógica del docente y el discente se basara en lo a gusto que se encuentran juntos, el docente se pone en serio riesgo de abusar de los menores, ya sea de forma física, mental o apertural. No cabe una amistad pedagógica basada en la mera simpatía, es más, al enseñar se saca al aprendiz de su zona de confort y eso no es nada simpático, aunque resulte gratificante una vez que se alcanzan los objetivos.

El interés tampoco puede ser el fundamento de la amistad pedagógica. El docente está interesado en que sus aprendices aprendan, pero sus aprendices no son utilizados por el docente para satisfacer sus necesidades afectivas ni su egocentrismo.

El profesor que se quema tratando de lograr que sus alumnos aprendan puede ser muchas veces por un motivo de necesidad de aprobación, un problema de autoestima y esto hace que el docente necesite de los alumnos para sentirse valorado. En este caso, la enseñanza se convierte en un refugio.

La amistad pedagógica se fundamenta en la virtud del docente que resulta atractiva e inspiradora para el discente, incluso como persona que se equivoca, pero reconoce sus errores. A su vez, la amistad pedagógica se fundamenta en el docente es capaz de empatizar y reconocer el valor original de sus educandos a pesar de sus errores y fracasos.

Esta amistad es la base de la aceptación, el aprecio, la pertenencia, la confianza, las oportunidades para aprender por sí mismo y las oportunidades de contribuir en la comunidad, que son imprescindibles en la educación sensible.

Esta amistad es imprescindible para que realmente exista un amor y un diálogo pedagógico, imprescindibles en la educación.

Equivocar la educación sensible con la pedagogía sensible o como una especie de “educación emotivista” sería una distorsión terrible que llevaría a una comprensión monstruosa de la amistad pedagógica.

2.2.10. DISEÑO CURRICULAR SENSIBLE

La educación sensible no tiene un diseño propio, ni objetivos generales o contenidos particulares, lo que supone es una disposición abierta al origen de todos los elementos del currículo para el desarrollo de las competencias y del carácter con la sensibilidad centrada en el origen.

Está claro que habrá diseños más amigables con la educación sensible, pero, de entrada, no se descarta ningún modelo ni sistema pedagógico. Incluso los más tradicionales y rancios pueden ser un espacio de educación sensible si se dan las condiciones.

La **planificación sensible** supondrá poner a las personas por delante de las tareas, pero son las tareas lo que lleva a las personas a que manifiesten su mejor versión original (cfr., punto 3.2.5).

Los **objetivos** son los que se propongan en cada momento siempre que no dañen a la originalidad de la persona y, en cualquier caso, esos objetivos deberán alcanzarse y expresarse con originalidad. Así mismo, la sensibilidad abierta tenderá a ponerse objetivos más sutiles cuando el “nosotros-educativo” es grosero.

Del mismo modo, las **actividades formativas** son las existentes en el espectro pedagógico, pero desde la educación sensible se tenderá a buscar todo aquello que despierte la **creatividad**, ayude a vivir en la **autenticidad** y motive hacia el **crecimiento original de sí mismo y del “nosotros-maduro”**.

Evaluación sensible de los resultados de aprendizaje no se queda en las calificaciones ni en las manifestaciones de la persona empírica y sus expresiones. Será vital la autoevaluación de sí en relación con la propia originalidad no como agobio de ser perfecto, sino por la serenidad de ser auténtico y el gozo de habitar en la originalidad.

La educación sensible va **más allá de la educación formal**, siempre abarcará la educación formal, no formal e informal. Las notas nunca serán un motivo sensible para manifestarse. Orientar la educación a los logros es una grosería. **La persona no es lo que logra; es lo que es** y lo que se busca no es lograr, sino manifestarse originalmente en el “nosotros-sensible”, para lo que vienen bien los logros, pero no son imprescindibles para una auténtica educación sensible, lo que no quiere decir que se pueda prescindir de ellos, pues en lugar de basarse en la sensibilidad, que requiere esfuerzo, interés y benevolencia, se basaría en el mero interés o el mero esfuerzo; las dos formas reduccionistas con las que hoy se disputan los diseños curriculares.

Desde la educación sensible, se busca el interés del que aprende y también el esfuerzo, pero, sobre todo, la originalidad que lleva a la be-

nevolencia de querer manifestarse de forma efusiva en el “nosotros-sensible” (Spaemann, 1991).

Los **recursos materiales** en la educación sensible son los recursos disponibles con tendencia a la creatividad y el desarrollo sostenible auténtico, propio de “nosotros-maduros”.

Los **espacios** y los **tiempos** tendrán mucha importancia, pues requieren de un ritmo fluido, ni estresante ni aburrido y ese ritmo no es comunitario, sino que es personal, por lo que las metodologías deberán estar adaptadas a la originalidad y actualización presente del potencial de desarrollo de cada miembro del “nosotros-aprendiz”.

Para lograr esto se conjugarán tres modelos esenciales de aprendizaje: **la enseñanza dirigida por el maestro, el aprendizaje por sí mismo y el aprendizaje en equipo**, que se podrá manifestar en todo tipo de metodologías específicas, tanto presenciales como virtuales, pero siempre abiertos al origen.

2.3. LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA SENSIBLE

La orientación educativa sensible no es un elemento de lujo en la educación sensible, sino la **relación básica entre educador y educando**. Sólo se puede ser educador sensible de alguien si se orienta su autoconfiguración a su propio origen desde y para la libertad auténtica con la que el educando se manifiesta a sí mismo de forma original y por qué le da la gana.

Así lo expresó Pedro Salinas: *“Perdóname por ir así buscándote / tan torpemente, dentro / de ti. / Perdóname el dolor, alguna vez. / Es que quiero sacar / de ti tu mejor tú. / Ese que no te viste y que yo veo, / nadador por tu fondo, preciosísimo.”*

La orientación educativa sensible es una **manera de hacer y de ser educación** con la que se ayuda a crecer de forma nosística, interpersonal y directa como profesional sensible de la educación que trabaja con cada “yo” educando y su “nosotros” comunidad educativa con quien forma un “nosotros-sensible”, en respuesta a un reto que ya ha aparecido, por lo que la intervención tiene un carácter regenerativo, destructor y desarrollador, a la vez

Dentro del contexto educativo, conviene diferenciarlo de la tutoría personal, la mentoría, el *counseling* o el *coaching* educativo, que pueden guiarse por los principios de la orientación sensible, pero en sí, la orientación sensible es algo más transversal que estas técnicas específicas. La

orientación sensible se puede vivir en toda acción educativa y de hecho se vivirá necesariamente en toda educación sensible, pues es parte de su esencia.

En la orientación sensible los educadores, cuidadores habituales, familia, docentes, animadores, etc., se dejan auxiliar por su propia sensibilidad abierta, pasando la mente a un segundo plano. El gran orientador personal sensible es el origen que impacta en la sensibilidad abierta de todos los integrantes del “nosotros-sensible”.

Así el orientador empírico es luminoso por su originalidad y su irradiación inspira al educando, pero el educando no debe caer en la imitación, en todo caso, cabría una interpretación que podría hacer original.

El orientador personal sensible para bloquear la posibilidad de ser una fuente de imitación por el deslumbramiento de su propia luz **se muestra como luna** ante el educando para que éste vea en el orientador **el reflejo del sol que es la originalidad de sí mismo como educando** con necesidad de regenerarse, destruir y desarrollar.

Esto requiere de unas técnicas, como podría ser la mayéutica o las técnicas humanistas de Carl Rogers, pero la clave no está tanto en las técnicas, como en la disposición del asesor para ayudar al educando a ser “sí mismo”, y lo mejor, es que el orientador se deje inspirar por su propia originalidad.



Ilustración 13. Simbólicamente hablando, el orientador personal sensible es luna que refleja la luz del sol que es la originalidad del educando. (Elaboración propia).

Esto hace que **lo determinante no es el dominio de una serie de técnicas, sino el desarrollo original del propio asesor.**

Si el orientador se sitúa como origen de la acción se convierte en originador lo que supone adoctrinamiento y manipulación, por muy delicada y afectuosamente que se realice.

Si el orientador se sitúa como mero acompañante de lo que origine el educando sin cuestionarlo, será un mero aplaudidor o entrenador de las propias ocurrencias del educando, lo que sitúa la mente del educando en el papel de origen, situación que puede ser ficticia, aunque pudiera encajar en el ambiente.

Todos necesitamos orientación educativa, que de ordinario nos llegará por el “nosotros-empírico”, pero también puede ocurrir que uno reciba orientación sensible directamente por su origen quien le aporta **propósitos, afectos e inspiraciones** originales.

Pero dada nuestra naturaleza tendente al egocentrismo que **encierra en la zona de confort o empantana en la zona de daño**, es conveniente contar con un orientador personal sensible empírico que nos ayude a discernir si realmente esos propósitos, afectos e inspiraciones son reales o ficticios. A la vez, que se ayuda a caer en la cuenta de si los pensamientos, sentimientos y acciones que el educando se plantea son auténticos o falsos, es decir; tienen fundamento en la realidad

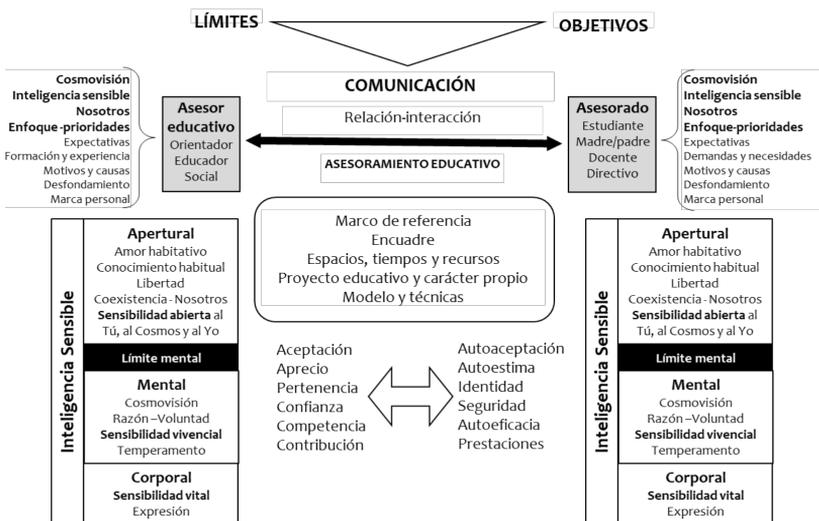


Ilustración 14. Elementos que intervienen en el asesoramiento sensible. (Elaboración propia)

original o en proceden de otra fuente: la mera emoción, la necesidad de quedar bien, etc.

La clave de la orientación es ayudar al educando a **caer en la cuenta** de lo que es auténtico o falso para **regenerarse, desatarse** de los malos hábitos, **liberarse** del mal que haya podido hospedarse en el interior y **desarrollarse** desde lo original y no desde el autoengaño.

La técnica marco es la **entrevista**, en la que se pueden seguir diferentes estrategias y fases, que, a su vez, pueden estar dentro de una estrategia más amplia, pero de ordinario esta entrevista será informal con formato de **conversación**. La orientación sensible es auténtico diálogo y amor, que da luz a la originalidad del asesorado para que este decida si la acepta o no, por lo que ser orientador personal sensible es tremendamente complicado, pero a la vez, tremendamente simple: además de la empatía, es fundamental la humildad y la madurez del orientador personal sensible.

La orientación es ciertamente sensible si es **efectiva**. Es decir, va más allá del mero cambio exterior del educando sin fundamento interior.

La orientación es **efectista** si se limita a evidenciar cambios exteriores. Es **eficiente** si se logra con el mínimo de recursos y esfuerzos y es **eficaz** si el educando hace suyos los objetivos alcanzados.

Para que la orientación sea sensible, tienen que verse los efectos con eficiencia y eficacia; las tres cosas a la vez, poniendo la prioridad en que sea eficaz, pues, al fin y al cabo, **la efectividad es eficacia original**. No sólo se trata de arreglar un problema, sino que se busca ayudar a crecer, esto es, se **invita a la autoeducación para que la persona sepa auto-realizarse con originalidad**.

La orientación es sensible si está abierta a la originalidad de cada educando. La orientación sensible no es “protectora y superficial”, sino todo lo contrario, es “**exigente y profunda**” según el potencial de desarrollo de la persona que se educa, sin pasarse por dureza ni quedarse corto por blandura.

La sensibilidad de la orientación está en la capacidad del educador de ayudar al educando a abandonar su límite mental desde su sensibilidad personal para crecer a conciencia o como se diría de forma popular: “crecer de corazón”.

Para que esto sea posible, el educador debe entrenar su propia sensibilidad para ser capaz de abandonar el límite mental, gestionar sus afectos, empatizar y manifestarse con la ternura y energía adecuada a la sensibilidad de cada educando.

2.4. ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SENSIBLE

La estrategia organizativa y de gestión en la educación sensible ya es educativa en sí y por eso se requiere, de forma indispensable, que las instituciones educativas se organicen con **Responsabilidad Social Educativa (RSEdu)**.

La RSEdu es la disposición voluntaria de la institución educativa que, como espacio natural de posibilidades sociales, favorece el despliegue de sus miembros hacia los demás desde la propia originalidad mostrándola con autenticidad a partir de indicadores observables

La RSEdu se concreta en la vivencia de derechos y deberes en un “nosotros-maduro”. Donde no hay RSEdu se habita en un “aparentos-nosotros” y en sí mismo deseduca y daña a las personas.

La RSEdu la vive la institución educativa como un “nosotros”, pero a su vez, como un “yo” y un “tú”. Las instituciones son las personas y el espíritu institucional es la consecuencia de la vivencia personal del espíritu. La RSEdu es la manifestación visible del espíritu que es expresión de cada “yo” en el “nosotros”.

La RSEdu supone que las organizaciones educativas, además de **vivir la Responsabilidad Social Corporativa (RSC)** como cualquier otra organización, tiene la misión de **educar para el Desarrollo Sostenible** y ser especialmente **ejemplar en la responsabilidad educativa** de todas las partes interesadas, dentro y fuera del centro, dentro de una esfera glocal. En síntesis, se podría expresar en el siguiente diagrama (Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa, 2021):

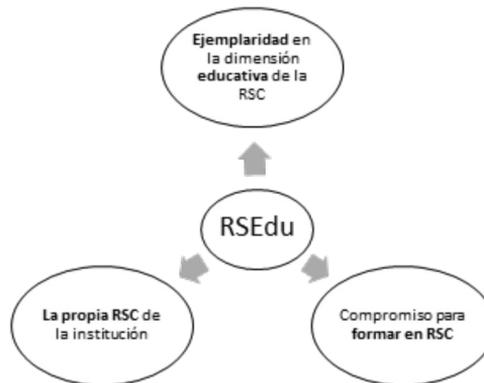


Ilustración 15. Dimensiones de la RSEdu.
(Martínez-Domínguez y Porto-Pedrosa, 2021).

La RSEdu se concreta en el día a día de forma ordinaria como un proceso destinado a integrar las preocupaciones sociales, medioambientales y éticas, el respeto de los derechos humanos y las preocupaciones de las partes interesadas del centro y su proyecto educativo, a fin de maximizar la creación de valor compartido para la comunidad educativa y la sociedad en sentido amplio y minimizar las situaciones de injusticia, riesgo social y deterioro medioambiental mediante el despliegue de una educación socialmente responsable de todos y para todos con tendencia a la originalidad.

Para que se dé en una institución esta organización basada en la RSEdu, el **gobierno** de la institución es clave. A su vez, resulta de vital importancia la cohesión con los **cargos intermedios**, que, a su vez, son sensibles a toda la comunidad educativa, catalizando el ambiente de **cohesión entre todas las partes interesadas** internas: trabajadores, familias y estudiantes.

La organización basada en la RSEdu busca la cohesión y calidad de vida de todas las partes interesadas con fundamento en la originalidad, que lleva a ordenar la prioridad de cada parte interesada en el origen. Así, las **familias** serían las primeras en la organización, pero estas a su vez se apoyan en la **profesionalidad** de los educadores con los que forman equipo sin interferir en su gestión, pero si comprometidos de forma activa en la educación en comunidad de sus **hijos-estudiantes**.

El **trabajo en equipo** es esencial desde la educación sensible y la organización basada en la RSEdu no puede ser de otro modo. Trabajar en equipo supone el respeto de la originalidad de cada cual. Autoriza la discrepancia dentro de la empatía y el bien común, y huye de todo uniformismo y estructura de pensamiento único.

La organización sensible de una institución educativa la hace original, diversa a las demás instituciones y a sí misma en el tiempo. Para ser fiel a sí misma, la organización evoluciona desde el origen manifestándose originalmente en cada presente sin miedos a lo innovador, bien enraizados en el origen y no en la manifestación fundacional de la institución que fue muestra del espíritu original en el tiempo (teniendo en cuenta que en cada tiempo tendrá una forma original de manifestarse). **Aplíquese el principio de destrucción creadora a la organización** (cfr., puntos 2.1.2).

Así mismo, el currículo está al servicio de las personas y su desarrollo original, de tal modo, toda agrupación y temporalización se adecuará a la ley justa con tendencia al **agrupamiento sensible** de los aprendices, de los aprendizajes y de los recursos materiales disponibles.

3. CONCLUSIONES

Esto ha sido una presentación general y sintética que no ha pretendido agotar el tema sino establecer un marco categorial que ayude a reconocer lo que es educación sensible de lo que no lo es tanto, en la realidad presente de cada persona empírica y cada comunidad educativa.

Se puede decir que es una especie de falsilla desde la que cada “no-totros-sensible” y cada educador podrá captar en conciencia, si tienden a la educación sensible o, por el contrario, se aferran a una apariencia, aunque se arrope de alta sensibilidad.

Cada educador, cada educando, cada comunidad educativa tiene en su mano la manifestación auténtica de la educación sensible que será sensible, no porque así mismo se categorice como tal, sino porque ciertamente se manifiesta de forma original.

Este libro surge como una especie de antídoto para librarse de posibles “**veneno sensibilistas**” que traten de encerrar a las personas con alta sensibilidad en grupos narcisistas o victimistas, el lugar de abrirse al mundo y poner al servicio de la heterogeneidad de sensibilidades, su dotación sensible bien educada.

Este libro, aspira a liberar a la sensibilidad humana de todo sectarismo pedagógico: materialismo, racionalismo, voluntarismo emotivismo espiritualismo, personalismo... Quizás unos “ismos” sean más dañinos que otros, pero todos son idolatría o ideología que mata la sensibilidad hacia lo original.

También se espera que ayude a diferenciar a las personas que realmente sufren por una alta sensibilidad en su procesamiento sensorial mal gestionada, de las personas que viven hipersensibles por el rozamiento de una vida alejada de la propia originalidad, a pesar de que su sensibilidad es promedio.

Por último, hay que decir que se han dado argumentos que sostienen las 12 hipótesis que se planteaban en el inicio del libro con la

aspiración de seguir planteando nuevas hipótesis que ayuden a afrontar los grandes retos de la educación de nuestro tiempo, que, si bien son muy grande, también resultan más abarcables cuando se cuenta con el origen.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, B. P. (Ed.). (2020). *The Highly Sensitive Brain: Research, Assessment, and Treatment of Sensory Processing Sensitivity*. Academic Press.
- Acevedo, B. P., Jagiellowicz, J., Aron, E., Marhenke, R. y Aron, A. (2017). Sensory processing sensitivity and childhood quality's effects on neural responses to emotional stimuli. *Clinical Neuropsychiatry*, (6).
- Adler, A. (1931/1981). *Wozu leben wir?* Frankfurt: Fischer.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Alvira, T. (1976) *¿Cómo ayudar a nuestros hijos?* Madrid: Magisterio Español
- Alvira, T. (1989). *Enseñar a querer*. Madrid: Palabra
- Aristóteles. (1982). *Obras Completas*. Aguilar. (Orig. 384 a. C.-322 a. C.).
- Aron, E. N. y Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of personality and social psychology*, 73(2), 345. <https://www.recoveryonpurpose.com/upload/Sensory%20Processing%20Sensitivity.pdf>
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Barnes, R.C. (2000). La logoterapia de Viktor Frankl: Espiritualidad y sentido en el nuevo milenio. *Revista TCA*, 28 (1), 24-31.
- Bauer, J. (2013). *La violencia cotidiana y global: una reflexión sobre sus causas*. Plataforma editorial.

- Belsky, J. y Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908.
- Bentham, J. (2008/1789). *Los principios de la moral y la legislación*. Claridad
- Bianca P. Acevedo, B., Aron, E., Aron, A., Sangster, M., Collins, N. y Brown, L. (2014). cerebro sensible: un estudio fMRI de la sensibilidad del procesamiento sensorial y la respuesta a las emociones de los demás. *Brain and Behavior*, 4, 580-594.
- Bridges, D. (2018). *Neurosensitivity: Implications for Cognition and Creativity* (Doctoral dissertation, University of Plymouth).
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Bruner, J. (1992). La Autobiografía y el Yo. En *Actos de significado* (págs. 109-144). Buenos Aires: Alianza.
- Bruner, J. (2015). *La educación, puerta de la cultura* (Vol. 3). Antonio Machado Libros.
- Carnevali, B. (2017). Social sensibility. Simmel, the senses, and the aesthetics of recognition. *Simmel Studies*, 21(2), 9-39.
- Chejov, M. (1999). *Sobre la técnica de la actuación*. Alba Editorial
- Comenio, J. A. (1632/1986). *Didáctica magna* (Vol. 133). Ediciones Akal.
- Contreras, I. (1996). La investigación en el aula en el marco de la investigación cualitativa en educación: una reflexión acerca de sus retos y posibilidades. *Revista Educación*, 20(1), 109-125.
- Csikszentmihalyi, M. (2010). *Fluir (flow): una psicología de la felicidad*. Editorial Kairós.
- Dąbrowski, K. (1964). *Positive Disintegration*. Maurice Bassett,
- De Rus, E. (2008). Eduquer avec Edith Stein: un service de l'humanité, *Teresianum* (59), 241-266.
- Dilthey, W. (1997/1883). *Teorías de las Concepciones del Mundo*. Barcelona: Altaya, [Orig. 1883]

- Domingo García, E. (1994). La complejidad del hombre: sôma-psykhé-pneûma. *Helmantica: Revista de filología clásica y hebrea*, 45(136), pp. 65-79.
- Donati, P. (2014). *La familia. El genoma de la sociedad*. Madrid: Rialp.
- Dunn, W. (1997). The impact of sensory processing abilities on the daily lives of young children and their families: A conceptual model. *Infants and young children*, 9, 23-35.
- Eger, E. (2020). *En Auschwitz no había Prozac: 12 consejos de una superviviente para curar tus heridas y vivir en libertad*. Planeta.
- Einstein, A. (1979). *The Human Side*. Princeton: Princeton University Press.
- Ellis, B. J. y Boyce, W. T. (2011). Differential susceptibility to the environment: toward an understanding of sensitivity to developmental experiences and Environmental Sensitivity 53 context. *Development and Psychopathology*, 23(1), 1-5.
- Fernández-Buey, F. (2005). *Albert Einstein: ciencia y conciencia*. Editorial El Viejo Topo.
- Ferretti, G. (1972). *Fenomenología e antropología personalistica*, Milano, Vita e pensiero, pp.132-133.
- Frankl, V. (1982). *psicoterapia y Humanismo ¿Tiene un sentido la vida?* México: Fondo de Cultura Económica
- García Hoz, V. (1968). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid: Rialp.
- Guyot, V. (1968). *El humanismo de Goethe*. Tarea.
- Hall, M. (2011). *Plants as persons: A philosophical botany*. Suny Press.
- Heidegger, M. (1927/2022). *El Ser y el Tiempo*. Trotta Editorial: Madrid
- Heidegger, M. (2015). *Construir, Habitar, Pensar (Bauen Wohnen Denken)*, Barcelona: La Oficina.
- Herrera, P. M. (1997) La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud. *Rev Cubana Med Gen Integr*; 13(6).
- Huizinga, J. (1960). *Homo Ludens vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Hamburg: Rowohlt.

- Husserl, E. (1913/1982). *La Idea de la Fenomenología: Cinco Lecciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1988). Lección I. En *Las Conferencias de París: Introducción a la Fenomenología Trascendental* (págs. 3- 14). México: UNAM.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro Primero. Introducción general a la fenomenología pura*. México: FCE. [Original 1913]
- Huxley, J. (2015). Transhumanism. *Ethics in Progress*, 6(1), 12-16. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/eip/article/download/9303/9014>
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros* (Vol. 3055). Katz editores.
- Jaeger, W. (1997). *Aristóteles: bases para la historia de su desarrollo intelectual*. SEP.
- Jagiellowicz, J., Aron, A. y Aron, E. N. (2016). Relationship between the temperament trait of sensory processing sensitivity and emotional reactivity. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 44(2), 185-199. https://ir.stonybrook.edu/xmlui/bitstream/handle/11401/71265/Jagiellowicz_grad.sunysb_0771E_10998.pdf?sequence=1
- James, W. (1945). *Principios de Psicología*. Buenos Aires: Glem.
- James, W. (1984). *Pragmatismo*. Buenos Aires: Orbis .
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Editorial Gredos.
- Jung, C (ed.). (1995). *El hombre y sus símbolos*. Paidós.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *La práctica de la atención plena*. Editorial Kairós.
- Künkel, F. (1940). *Del yo al nosotros*. Barcelona: Luis Miracle.
- Künkel, F. (1982). *La formación del carácter*. Barcelona: Paidós
- La Paz Rojas, P. F. (1991). La divinización del hombre en Atanasio de Alejandría. *Teología y Vida*, 32, pp. 175-183 <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/15064/000405119.pdf?sequence=1>
- LD, ADHD, OCD, *Oppositional Defiant Disorder*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448382.pdf>

- Legatum (2019). *The Legatum Prosperity Index*. <https://www.prosperity.com/>
- Levinas, E. (1987/2001). *La huella del otro*. México: Taurus
- Locke, J. (1994/1704). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura y Economía. [Original 1704].
- Martínez-Domínguez, L. M. (2014). La Responsabilidad Social Corporativa en las instituciones educativas. *Estudios sobre Educación*, 27, 169-191. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/491>
- Martínez-Domínguez, L. M. (2019). “Impacto de la contracultura en la educación y alternativas educativas” en *Contracultura: la reversión del mito de la caverna*. Madrid: Dykinson https://www.researchgate.net/publication/338078613_Impacto_de_la_contracultura_en_la_educacion_y_alternativas_educativas
- Martínez-Domínguez, L. M. (2019). Lo permanente del aprendizaje humano para responder al continuo cambio. *Foro de Educación*, (27), 253-270.
- Martínez-Domínguez, L. M. (2021). Educar la inteligencia sensible: guía para padres con hijos de alta sensibilidad. EUNSA. https://www.eunsa.es/libro/educar-la-inteligencia-sensible_119462/
- Martínez-Domínguez, L. M., Gómez, M. y Romero-Iribas, A. (2018). *Sociedad, familia y educación*. Síntesis: Madrid.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2013). *Teoría de la Educación para Maestros. Fundamentos de la Educación*. Biblioteca Online.
- Martínez-Domínguez, L.M. (2015). El habitacionismo: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea. *Revista de investigación en educación*, 13(1), 27-52. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/download/240/275>
- Martínez-Domínguez, L.M. y Porto-Pedrosa, L. (2021). Cómo gobernar la institución educativa con responsabilidad social educativa desde un enfoque de sostenibilidad. En *Estudios sobre innovación e investigación educativa*, Dykinson, pp.1023-1034.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper & Row.

- Michaels, A. (2004). *Hinduism. Past and present*, Princeton, New Jersey: Princeton University Press
- Montessori, M. (1948/2013). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti
- Montessori, M. (2013). *Dios y el niño y otros escritos*. Barcelona: Herder. [Original 1939].
- Montessori, M. (2016). *Dios y el niño*. Barcelona: Herder
- Morin, E. (1973). El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. NY: Hampton Press.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). “Educación del carácter y de las virtudes”. En Diccionario Interdisciplinar Austral, Recuperado el 28 de noviembre de 2019 de [http://dia.austral.edu.ar/Educación del carácter y de las virtudes](http://dia.austral.edu.ar/Educación%20del%20carácter%20y%20de%20las%20virtudes)
- Nietzsche, F. (2005). La voluntad de poder. Madrid: Edaf.
- Oberst, Ú. (2002). Salud mental y ética: El concepto de sentimiento de comunidad en la psicología de Alfred Adler. *Persona*, (5), 131-146.
- Obradovic, J. y Boyce, W. T. (2009). Individual differences in behavioral, physiological, and genetic sensitivities to contexts: implications for development and adaptation. *Developmental Neuroscience*, 31(4), 300-308.
- O’Callaghan, X. y Fernández González Ma. Begoña (2016). *Compendio de Derecho Civil Tomo II: Derecho de obligaciones*. Editorial Centro de Estudios Ramon Areces SA.
- OMS (2019). *Suicidio, Depresión, Violencia contra la mujer, Violencia contra los niños*. OMS. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets>
- Pardo de Santayana (2021). Educar la capacidad compleja. *Third Factor Magazine (en español)*, nº 2. junio 10, 2021. <https://español.third-factor.org/educar-la-capacidad-compleja/>
- Pérez López, J. (1983). *Teoría motivacional de la organización*. Barcelona: IESE.
- Pestalozzi, J. H. (2009). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos: ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos* PPU. [Original 1801].

- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N. y Seligman, M. E. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of happiness studies*, 6(1), 25-41.
- Pieper, J. (2010). *La Virtudes Fundamentales*. Madrid: Rialp.
- Pluess, M. y Boniwell, I. (2015). Sensory-processing sensitivity predicts treatment response to a school-based depression prevention program: Evidence of vantage sensitivity. *Personality and Individual Differences*, 82, 40-45. https://www.positran.fr/wp-content/uploads/2019/04/Pluess_2015_Sensory-Processing-Sensitivity-predicts-treatment-response-to-a-school-based-depression-prevention-program-Evidence-of-Vantage-Sensitivity.pdf
- Pluess, M., Assary, E., Lionetti, F., Lester, K. J., Krapohl, E., Aron, E. N. y Aron, A. (2018). Environmental sensitivity in children: Development of the Highly Sensitive Child Scale and identification of sensitivity groups. *Developmental psychology*, 54(1), 51. http://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/69951/1/_smbhome.uscs.susx.ac.uk_ellenaj_Desktop_SRO_after%20august_DEV-2016-0543_R3_accepted%20version_SRO.pdf
- Plutarco (siglo I/ 1995) *obras morales y de costumbres (Moralia)*, tomo 8, Gredos: Madrid.
- Research suggests limits to looking on the sunny side of life. *Scientific American*, May 1. <https://www.scientificamerican.com/article/can-positive-thinking-be-negative/>
- Rocha, A. (2009). Retorno al hogar y reconocimiento del otro en la filosofía de Martin Heidegger. *Acta fenomenológica latinoamericana. Volumen III (Actas del IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología)*, 659-672.
- Rojas-Estapé, M. (2021). *Encuentra tu persona vitamina*. Madrid: Espasa.
- Ruiz de la Peña, J. L. (1988). *Imagen de Dios: antropología teológica fundamental* (Vol. 49). Editorial Sal Terrae.
- Ruiz de la Peña, J.I. (1988). *Imagen de Dios: antropología teológica fundamental*. Editorial Sal Terrae, p. 25.

- Salagame, K. K. K. (2010). *modern psychology and Indian thought. Foundations of Indian Psychology*. Theories and Concepts, p. 133.
- Scott, O. y Lilienfeld, H. A. (2011). Can Positive Thinking Be Negative?
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Sellés, J. F. (2009). *Intuición y perplejidad en la Antropología de Scheler*. Cuadernos de Anuario Filosófico. nº216. [https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35332/1/CAF%20216%20\(2009\).pdf](https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/35332/1/CAF%20216%20(2009).pdf)
- Sellés, J.F. (2006). *Antropología para inconformes*. Rialp.
- Séneca (siglo I/ 2021) *Cartas de un estoico: Las 124 cartas de Séneca a Lucilio*. Sergio Catalán Calvo.
- Smolewska, K. A., McCabe, S. B. y Woody, E. Z. (2006). A psychometric evaluation of the Highly Sensitive Person Scale: The components of sensory-processing sensitivity and their relation to the BIS/BAS and “Big Five”. *Personality and Individual Differences*, 40(6), 1269-1279.
- Snelling, John (1987), *The Buddhist handbook. A Complete Guide to Buddhist Teaching and Practice*, London: Century Paperbacks
- Spaemann, R. (1987). *Ética: cuestiones fundamentales*. Pamplona: EUNSA.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y Benevolencia*. Madrid: Rialp.
- Spaemann, R. (2007). *Ética, Política y Cristianismo*. Palabra.
- Spitz, (1969). *El primer año de vida del niño*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Stein, E. (2006). *Obras Completas II. Escritos filosóficos*. Madrid: Monte Carmelo.
- Stein, E. (2007). *Obras Completas. Escritos filosóficos III*. Madrid: Monte Carmelo.
- Steiner, R. (2000). *El estudio del hombre como base a la pedagogía: fundamentos de la educación Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Thibon, G. (1973). *Nuestra mirada ciega ante la luz*. Rialp.
- Tönnies, F. (1887/2009) *Comunidad y Asociación*. Editorial Comares

- Torres, A. R. (2013). La experiencia en la estética trascendental de Kant. *Cuestiones de Filosofía*, (15).
- Toynbee, A. J. (1961). *Estudio de la Historia*. Buenos Aires: Jackson,
- UNESCO (2019). Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127?posInSet=1&queryId=579367d7-71b2-418c-bc30-a783a5059e47>
- Vaihinger, H. (1911/1965). The philosophy of “as if”. London: Routledge.
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Webb, J. T. (2000). Mis-Diagnosis and Dual Diagnosis of Gifted Children: Gifted and
- Weil, S. (1943/2000). *Echar raíces*. Madrid: Trotta
- Wolf, M., Van Doorn, G. S. y Weissing, F. J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(41), 15825-15830. <https://www.pnas.org/content/pnas/105/41/15825.full.pdf>
- Wolf, M., van Doorn, G. S. y Weissing, F. J. (2008). Evolutionary emergence of responsive and unresponsive personalities. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 105(41), 15825-15830. doi:10.1073/pnas.0805473105
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G. y Boyle, M. (2019). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Routledge.
- Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa*. México: Pearson Educación





