

## Educar es conducir al corazón

---

José María Toro Alé<sup>1</sup>

### Preliminares

En Noviembre de 2005 veía la luz el libro «Educar con Co-razón» (Desclée de Brouwer) en el que compartía las grandes líneas fundamentales de lo que fue mi experiencia educativa con un grupo de niños y niñas<sup>2</sup> desde 1º hasta 5º de educación primaria (1993-1998) en el Colegio Público «Pedro Parias» de Peñaflor (Sevilla).

Si la experiencia vital y pedagógica fue un regalo, también lo fue el proceso de recordarla, escribirla, releerla y reescribirla. Y lo sigue siendo muy especialmente desde el año 2005 hasta ahora, tiempo en el que buena parte de mi energía vital y profesional la estoy entregando en profundizar, compartir y difundir dicha experiencia.

En todo este período, ha habido un tiempo, un espacio y un momento fijos cada año, en el mes de Noviembre, que tomaba cuerpo en el Encuentro «Educar con Co-razón» que se ha venido realizando

- 
- 1 Maestro de Primaria. Escritor, investigador y divulgador. Ponente en diversos espacios, cursos, congresos, talleres... Asesor de la Consejería de Educación de Andalucía durante los años 84-85 y Miembro del Equipo Central del Subprograma de Reforma de la Educación General Básica (1987-88). Especialista en Técnicas de Expresión Corporal y Creatividad. Profesor del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento de Fedora Aberastury. Creador y dinamizador de los cursos-retiro “*Descanser: descansar para ser*”.
  - 2 Utilizaré indistintamente género masculino o femenino para referirme a niños, niñas, maestros, maestras, padres, madres, profesor, profesora... al igual que en otras ocasiones utilizaré palabras neutras en cuanto a género. Consideren siempre en los distintos casos un lenguaje no sexista.

en la Universidad de Almería coincidiendo habitualmente con la celebración de la Semana de la Educación. Para mí representaba cada año una ocasión no sólo para recordar, en su sentido originario y etimológico de «*volver a pasar por el corazón*», lo que ya había quedado registrado por escrito en el libro sino, sobre todo, para abrir nuevas vías y senderos de indagación y exploración de ese espacio insondable y misterioso recién avistado de la interioridad de los alumnos y alumnas y de sus maestros y maestras.

Cada nuevo Encuentro de «Educar con Co-razón» en la Universidad de Almería me proporcionaba varias cosas. La primera, el poder ofrecer a quienes aún estaban en su formación inicial como futuros maestros y maestras, con la frescura y la inocencia de lo recientemente vivido y experimentado, lo mejor de mi experiencia docente, lo que colmó mi vocación y llenó de gozo y agradecimiento el ejercicio de mi labor profesional.

Podía ofrecer, de manera sencilla, asequible y condensada, lo que fue resultado de tantos años de dedicación y entrega. Sentía que compartía, que transmitía y que contagiaba algo mucho más importante que «*lo que había hecho*» como maestro. Además de eso, percibía que avivaba en muchas personas el fuego de su vocación y la llama de su entusiasmo. Les llegaba de manera misteriosa algo del «*cómo yo era como maestro*». Y entonces, en ese escuchar las palabras y dejarme instruir por ellas me percaté y me doy cuenta de que «*como maestro soy lo que muestro*».

La Universidad de Almería, gracias sobre todo a la convicción, constancia e insistencia de la profesora Esther Prados, auténtico corazón e incansable valedora de los Encuentros, junto a otras dos profesoras de otras asignaturas y área, me permitieron cada año emocionarme al ver y sentir ante mí a corazones que latían con la misma vocación que el mío.

En segundo lugar, cada Encuentro me ofrecía también la posibilidad de poder compartir, reflexionar y comprobar el alcance de las nuevas intuiciones, ideas, planteamientos y experiencias que se iban dando en mis encuentros con grupos de alumnos y alumnas, tanto de primaria como de secundaria, y en los cursos de formación con el profesorado de los diversos niveles educativos.

Los años transcurridos después de la publicación de «*Educación con Co-razón*» han venido a completar y validar, tras un sinfín de nuevas experiencias vivenciales con los niños, niñas y también con adultos, muchas de las cuestiones que apenas aparecían esbozadas en el libro. Un libro que abría la posibilidad de un horizonte, de un viaje, de una aventura y de un camino que se ha ido despejando y haciendo más transitable con ese continuo ir y venir a través de él. Siento que estamos, tras el tiempo transcurrido, en otro nivel de concreción, hondura y claridad de la propuesta inicialmente planteada.

En una próxima publicación compartiremos nuestros cuadernos de bitácora, los mapas y brújulas así como la descripción pormenorizada de los múltiples y diversos «*viajes al Corazón*» de los niños y de sus maestros que venimos realizando desde hace más de quince años.

Mientras tanto, la presente reflexión quiere dejar constancia, a grandes rasgos, de los latidos fundamentales que, en estos momentos, siguen dando vida y alientan esta propuesta educativa.

## 1. Una Pedagogía del Descubrimiento

Al mirar la vista atrás, viendo cómo se ha ido dando todo, a veces siento que me sucedió algo parecido a lo de Colón. Él, queriendo ir a las Indias, se encuentra con un nuevo continente, con un espacio tan imprevisto como desconocido. Inicialmente yo simplemente quería «*relajar*» a los niños y niñas después del recreo, de manera que calmasen en parte la agitación y nerviosismo con el que volvían a clase. Para mí, las Indias no representaban, en esos primeros años de mi labor profesional, sino ese mínimo de serenidad, sosiego y tranquilidad que había que recuperar antes de reemprender de nuevo las tareas propias en el aula. Pude percatarme bien pronto que en las sencillas relajaciones que hacíamos diariamente al volver del recreo se iban sintiendo, viviendo y produciendo «*cosas*» que iban más allá de un «*simple calmar la superficie agitada de los niños y niñas*»: la cara del alumnado se transformaba, se pacificaba, recuperaba otro tono y otro brillo; el tono de sus voces y de sus movimientos adquirían otra textura, otro ritmo y cadencia; empecé a darme cuenta de que, cuando abrían los ojos, una vez finalizada la relajación, se miraban de otra manera. Los niños y niñas estaban de otra manera. La atmósfera del aula se respiraba de otro modo. Y esas dos cosas a mí

me afectaban especialmente y de manera muy significativa y positiva. Notaba que «*algo desde lo profundo de cada niño, de cada niña y también desde mí mismo se liberaba*» durante el ejercicio.

¿Qué habíamos hecho? ¿Qué nos estaba pasando? No habíamos hecho nada, simplemente habíamos cerrado los ojos y habíamos abierto un camino hacia adentro. Y allí «dentro» nos encontrábamos con un estado de paz y serenidad que no sólo nos permitía volver al trabajo en unas condiciones óptimas sino que mejoraba nuestro estar en clase y nuestro relacionarnos unos con otros.

Es importante recordar el contexto histórico y educacional en el que esto estaba sucediendo. Aún no se había publicado en España el libro de Goleman de «*La inteligencia emocional*». Las emociones eran aún algo «*extra-escolar*»; de hecho, no creo haber oído ni una sola vez esa palabra en los años de mi formación en la Escuela de Magisterio. Por supuesto que no se reconocía o planteaba la «*interioridad*» como un ámbito formativo y mucho menos como espacio o elemento curricular.

Cuando me decidí a escribir y publicar lo vivido en clase se me planteaba una dificultad: ¿Y cómo llamo a esto? ¿Qué título pongo al libro y que sea, al mismo tiempo, una manera clara, justa, precisa y acertada de nombrar «eso» que pudimos vivir y gozar? Viendo los cambios en las caras de aquellos niños y niñas y bajo el influjo del refrán popular que nos recuerda que «*la cara es el espejo del alma*», ¿estaba «educando» el alma de los niños?. Desde luego que el «ánimo», «Ánima» o «Alma» de nuestra clase algo sí que tenía de peculiar. Pero para muchos la palabra tiene unas resonancias filosóficas e incluso religiosas que no facilitarían un acercamiento sin prejuicios a la propuesta.

Viendo que, durante el tiempo de la «experiencia de relajación» e incluso más allá de ella, los niños y las niñas parecían conectar, sentir y vivir con aspectos, facetas o rasgos de sí mismos, más allá de sus conductas habituales e incluso de sus condicionamientos personales, familiares o sociales, ¿podría plantearlo o presentarlo como una educación del Self, del Sí Mismo, del Yo Profundo o del Ser Esencial? El día a día de los maestros, de las maestras, está tan urgido por las premuras, es algo tan concreto e inmediato, que dicha terminología podía sonar a una especie de «psicologismo de la educación», a algo

muy alejado e incluso desconectado de la cotidianeidad escolar y con cierto carácter «metafísico» e incluso «espiritual».

Fue así como, de manera más bien intuitiva y a modo de «metáfora» aparece el «Corazón». Una palabra que remitía a algo tan concreto y vital como el órgano corporal, con claras resonancias con lo emocional y de una larguísima y riquísima tradición simbólica. Casi de manera inmediata la palabra se abría para descomponerse, como queriendo mostrar que «Co-razón» era mucho más que un mero juego de palabra. Así, a simple vista, mostraba algo obvio: *el corazón no está reñido con la razón sino que la contiene y trasciende*. Plantear un «educar con co-razón» era proponer la recuperación en la labor docente del componente emotivo o emocional de nuestra estructura humana. La dimensión racional de lo emotivo y esa otra dimensión emotiva de lo racional... ambas, unidas e integradas de manera equilibrada y creativa, alcanzan a ámbitos, niveles o facetas de la realidad, de la existencia y del vivir humano, que lo meramente lógico o discursivo, lo puramente cognitivo o mental no llegan a alcanzar.

Sentía clara la necesidad de superar dualismos tan absurdos como estériles, antagonismos reduccionistas y empobrecedores. Hablar del «Co-razón» sugería una integración crítica que pudiese ir más allá de esa tendencia al *reduccionismo*, por un lado, que considera como «racional» sólo lo intelectual o cognitivo y, por otro lado, frente a la *sensiblería o sentimentalismo*, en cuanto modos distorsionados y más superficiales de la más auténtica emotividad. Sentía como necesaria una «escuela con co-razón» en la que lo «emotivo», el sentir humano más íntimo y profundo, no estuviese ignorado, relegado, desvalorizado, proscrito, ausente... en lo que se vivía cotidianamente en muchas de las escuelas e instituciones educativas. Una escuela en la que afrontar esa difuminación e incluso anulación de lo corporal y emocional y ese desarrollo unilateral e hiperbólico de lo intelectual y de lo académico. Así quedó expresado y recogido en el texto de la contraportada del libro:

*«En las escuelas hay mucha más «cabeza» que «corazón», mucha más «mente» que «cuerpo», mucha más «ciencia» que «arte», mucho más «trabajo» que «vida», muchos más «ejercicios» que «experiencias»... mucha más pesadumbre y aburrimiento que alegría y entusiasmo».*

Poco a poco el «Co-razón» se fue mostrando como algo mucho más que una mera «metáfora». En cierta ocasión llegué a expresar que comenzaba a sentirlo como «*un inmenso continente por descubrir y al que se podía acceder por infinidad de costas y litorales*».

Con la fuerza que tienen las palabras que brotan como por sí solas, con la potencia que tienen las intuiciones que brotan misteriosamente y las formulaciones que, siendo necesarias y precisas, surgen como por azar, por sí mismas, sentía que estaba ante un «*descubrimiento*». Estaba ante algo que me mostraba con claridad la imagen de una escuela renovada y renovadora que podía entenderse y vivirse como un espacio y tiempo para cultivar el arte de «descubrir» en su diversidad y riqueza de matices: el arte de destapar lo que está cubierto, de mostrar algo no visible a primera vista o escondido y de manifestar o dar a conocer algo que hasta entonces no es de dominio común o público, el arte de encontrar o hallar algo desconocido, el arte de inventar, la conciencia de venir a saber algo que se ignoraba.

Un «*descubrimiento*» es un hallazgo o el encuentro de algo que hasta entonces estaba oculto o simplemente era desconocido. El descubrimiento no es posible sin una determinada observación novedosa de ciertos aspectos de la realidad inmediata y cotidiana. También suele llamarse «*descubrimiento*» al primer contacto de un pueblo con otra cultura, en un ámbito geográfico diferente al propio. De hecho, solemos hablar de descubrimiento de América para referirnos a la llegada de Cristóbal Colón al continente en 1492, una «nueva» tierra que ya estaba habitada desde hacía miles de años y que, por consiguiente, ya había sido descubierta. El descubrimiento de América fue una novedad sólo para los europeos que llegaron por primera vez a dichas tierras.

El concepto de descubrimiento puede tener algo o mucho de subjetivo. De hecho, podemos comunicar a alguien haber «*descubierto*» algo y ese alguien puede respondernos que ya lo conocía, es decir, que lo había «*descubierto*» con anterioridad. Cuando ahora muestro en público las imágenes que recogen alguna de las experiencias de «viaje al Corazón» con los niños y niñas, muchos maestros y maestras las miran como quien ve algo que no habían descubierto en su alumnado, como un «mundo nuevo» que ahora se presenta ante sus ojos y al que sienten que les gustaría acompañarles. Y hay una idea o reali-

dad que subyace en esta imagen del «descubrimiento» que considero fundamental en lo que propongo. El descubrimiento, en varias de sus acepciones o definiciones, tal y como hemos visto anteriormente, nos remite a algo que ya está, a algo que no hay que inventarlo.

Cuando un maestro o maestra se decide a trabajar el ámbito de la Interioridad con sus alumnos ha de hacerlo con la tranquilidad, con la seguridad, con la emoción y el sobrecogimiento de que no sale tanto «a buscar» cuanto a «encontrar».

Por eso suelo decir que sólo un maestro o maestra que ha hecho en sí mismo, consigo misma, este viaje, esta experiencia, este «trabajo interior», puede luego favorecerla en el alumnado. Si «educar es conducir al Corazón», llevar a los niños y niñas a vivir una determinada experiencia, difícilmente podremos hacerlo si desconocemos ese «lugar», si, de algún modo, no hemos tenido previamente dicha experiencia.

Una «maestra de co-razón» ya no es tanto una «buscadora» sino una «*encontradora*», alguien que acompaña a sus alumnos y alumnas a que se encuentren con lo que ella ya sabe que les espera en ese espacio interior de su «Corazón».

He realizado cientos y cientos de veces este acompañamiento al «Corazón» de maestros, maestras, padres, madres, niñas y niños. Y aunque ya sé lo que, en cierto modo, va a suceder, aunque ya sé lo que pueden llegar a sentir, aunque lo sé, siempre me emociona, me conmociona y me colma de una alegría tan serena como agradecida. ¿Puede haber más alegría para un maestro que sentir que su alumnado está sintiendo, contactando con lo mejor de sí mismo, con su paz, con su ternura...? ¿Puede haber más motivo de agradecimiento que tener la posibilidad y la oportunidad de propiciar, posibilitar y acompañar una experiencia así?

Siento y creo firmemente que esta propuesta de «*encuentro con lo que ya está dentro*» que es nuclear en la propuesta de «Educar con Co-razón», puede facilitar y simplificar enormemente el trabajo de las emociones o, más ampliamente, el abordaje de la Interioridad. Ya no tenemos que ir a ningún sitio, sólo tenemos que regresar. Ya no tenemos que «salir» sino «entrar». Ya no hay que «hacer» sino

«rehacernos». Algo tan sencillo y sobrecogedor, al mismo tiempo, como un simple «cerrar los ojos» y «abrir un camino hacia adentro».

Muchos frutos contienen dentro de sí nuevas semillas. Algo así ha sucedido con «Educar con Co-razón». Fue fruto no de una invención sino de un descubrimiento, en el amplio y diverso sentido anteriormente explicitado de dicha palabra. Un descubrimiento abierto a nuevos hallazgos, a nuevas experiencias, a un Corazón que se va mostrando cómo un inmenso continente por conquistar y al que podemos acceder por un sinfín de costas y litorales.

## 2. Una Pedagogía del Acontecimiento

Todo descubrimiento es, en cierto modo, un acontecimiento. La vida en la escuela cambia por completo cuando uno recibe y acoge todo lo que vive en ella y lo eleva a la categoría de «acontecimiento». Cuando un gesto o acción, por simple que sea, es habitado por un hacer consciente y amoroso, se transforma en acontecimiento, es decir, en una peculiar expresión de la Vida que la exalta y la recrea. Entiendo la pedagogía como el arte de *llenar de vida* los espacios educativos, la capacidad para extraer, exaltar y recrear el potencial vital y de crecimiento que contiene cualquier suceso, cualquier incidencia y toda realidad humana.

Cada asamblea de clase, cada reunión con los padres y madres, cada gesto de amistad, cada conversación íntima, cada juego, cada momento de lectura, cada rato de descanso, cada tarea en cualquiera de las materias, a cualquier hora, puede ser constituida y vivida como «acontecimiento». El acontecimiento es tremendamente significativo; siempre transforma porque nos transforma y sorprende porque «nos sorprende», porque no está asegurado de antemano y es siempre imprevisible. No es cuestión de «esperar una determinada cosa» sino simplemente de «esperar» porque, sin lugar a dudas, «algo» puede suceder. Es, en cierto modo, «una espera de lo inesperado».

Esto hace de la pedagogía del acontecimiento lo más fácil y lo más difícil al mismo tiempo. Fácil porque no hay necesidad de soportes, ni de recursos ni pretextos. Difícil por ser algo directo, implicativo e irreversible: *sucede lo que sucede*. Se da sin más. Ahí precisamente está su grandeza, su misterio, pero también su dificultad: sólo lo que está realmente incorporado en mí podrá movilizarse en la gestión de

eso que sucede. Esa dificultad sigue constituyendo, hasta el día de hoy, un auténtico reto personal y profesional y constituye uno de los aspectos fundamentales de mi labor formativa con los y las docentes y con la familia.

El acontecimiento no se puede codificar como una situación prefabricada para la que ya se tienen soluciones prefijadas o preestablecidas. El acontecimiento es siempre una situación que se presenta, una situación presente y, por consiguiente, una situación «que se nos regala».

La pedagogía del acontecimiento permite una educación «desde lo imprevisto», frente a esa otra pedagogía preprogramada en la que las mismas causas o propuestas provocan los mismos efectos, producen siempre los mismos resultados. Una consideración pedagógica del acontecimiento va a alcanzar, superar e incluso trascender o ir más allá de los objetivos iniciales de partida y es la que mejor puede favorecer el que cada uno pueda extraer «lo que puede y a su ritmo» de una situación dada, cada cual desde su particular nivel evolutivo o grado de conciencia.

«Educar con Co-razón» invita a un replanteamiento del sentido, significado, alcance, desarrollo, dinámica y ejecución de la programación didáctica. Programar va mucho más allá de un prefabricar una situación pedagógica y es mucho más que una mera actividad intelectual. Como señala la misma palabra, «progr-AMAR» es «*progresar en el amar*». Cuando un maestro ama cada día más su trabajo, a sus alumnos, a las familias de sus alumnos, a sus compañeros de trabajo... está cumpliendo y realizando, en lo más profundo, lo que el infinitivo señala. Como señalo en mi libro «La Vida Maestra»:

programar, como todo gesto sublime del corazón, es ante todo una cuestión de sensibilidad, atención, escucha, ternura, generosidad y de entrega. Sin amor no hay programación; no sólo se nos rompe la palabra sino que se nos descomponen las acciones que representa. (2001, p. 55)

La programación no puede ser un molde fijo, ritmo, predeterminado y determinante en el que acabamos, finalmente, asfixiando lo que acontece. La programación ha de estar al servicio de lo que sucede, de la Vida, del acontecimiento... sin viceversa. La programación es para el maestro/a, no para el alumnado. La programación es

un *gesto de amor* del maestro hacia sus alumnos. Pero también hacia sí mismo. Cuando estoy en casa programando las tareas del aula ya estoy conectando, de algún modo, con mis alumnos. Programo pensando en ellos, por amor a ellos: qué necesitan, qué puede atraerles y seducirles, qué conceptos son los fundamentales que han de manejar, cómo organizarlo todo para que lo que les voy a proponer les resulte atractivo, ameno, sugerente, provocador... Pero también programo pensando en mí mismo: cómo organizarlo todo para que yo sea el primero en estar interesado y en disfrutar con aquello que les propongo. La programación no es sino el proceso que diseña ese camino que nos dispondremos a compartir juntos y que va «*de mi alegría de enseñar a su entusiasmo por aprender*».

Ante cada cosa que hacemos en la escuela, ante cada camino que trazamos y recorremos tendríamos que hacernos esta pregunta de Carlos Castaneda<sup>3</sup>: «¿Tiene corazón ese sendero?» Si lo tiene, el sendero será bueno. Si no, no sirve. Un camino con corazón significará un viaje alegre y mientras lo recorras, serás parte de él. El otro puede arruinar tu vida. Uno te hará fuerte; el otro te debilitará. Una senda sin corazón nunca podrá ser disfrutada. Tendrás que esforzarte incluso para recorrerla. En cambio, una senda con corazón es fácil, no te obligará a esforzarte para gustar de ella. El problema es que, por lo general, los maestros y maestras no suelen hacerse esta pregunta. Y sabremos que hemos llegado muy, muy lejos en la programación... simplemente porque habremos llegado muy, muy dentro...

Aunque el maestro programe de manera impecable, aunque prepare y cuide bien el terreno para los aprendizajes, la cosecha siempre florece y madura en algún «espacio» insondable, secreto, a veces incluso sagrado.

Cada vez más, fui fiándome de ese «lugar», de esas fuerzas profundas que sostienen cada acontecimiento, el más mínimo fenómeno que sucede. Les dejé espacio... y me uní a ellas. Me fiaba de «lo que ya estaba, lo que de hecho sucedía» y me dejaba sorprender por ello. Comencé a sentir a la vida tal y como se nos iba presentando a cada

---

3 Carlos Castaneda, cuyo nombre original es Carlos César Salvador Arana Castañeda (Cajamarca, Perú, 1925-1998), fue un antropólogo y escritor peruano.

momento. Y me pregunté si tal vez la clave no era otra sino estar en sintonía con lo que iba sucediendo.

Esta pedagogía del acontecimiento exigía de mí otra presencia, otro modo de situarme e intervenir, otro rol, requería otras cualidades en las que no me habían formado en mi preparación profesional. No bastaban (podían ser necesarias pero no suficientes) mis habilidades programadoras, mi destreza metodológica, mi capacidad explicativa, mi competencia disciplinar o teórica, mis recursos prácticos. Hasta entonces había puesto mi confianza y seguridad en la precisión de lo programado y en las excelencias de los recursos, de los juegos y de las dinámicas que proponía a los niños y niñas para un más agradable y lúdico desarrollo del currículo. Esa confianza se fue, casi imperceptible, desplazando hacia la seguridad de un espacio misterioso dentro de mí mismo desde el que surgía, sin antes saberlo de antemano, la respuesta que convenía a una situación dada. Estaba pasando de aplicaciones prefijadas y programadas de antemano y que seguían o respondían a un determinado «modelo» de intervención pedagógica a un «*dejarme inspirar*» por la propia situación o acontecimiento.

No podemos llevar a cuestas un manual inmenso que nos diga qué hacer y cómo hacerlo. Cuando nos metemos de lleno en cada situación y, al mismo tiempo, dejamos que lo que sucede nos atravesase, nos traspase, nos hable... la energía misma de lo que sucede nos despierta un modo único, irrepetible y pertinente de actuación. Es como si el acontecimiento fuese «*un campo de fuerza o energía*» que él mismo iba suscitando la indicaciones para el siguiente paso a dar. Es entonces cuando la pedagogía pasa de ser la «*aplicación de lo que uno sabe*» a un «*aprender de aquello que aplica*». «Educar con Co-razón» mantiene, de manera continua y permanente, a todo maestro en su condición de «eterno alumno»: alumno de sus alumnos, alumno de cada instante y discípulo de cada «acontecimiento» al que reconoce como «maestro».

Me di cuenta que al mismo tiempo que me fui preparando y perfeccionando en mi modo de vivir las distintas situaciones o acontecimientos que se iban dando, al mismo tiempo se fue despertando en mí la capacidad, la posibilidad de suscitarlos. Tomar conciencia de esto me ayudó a comprender que lo más decisivo de un maestro es poder convertirse en ocasión para el acontecimiento. Maestro es

aquél cuya presencia o intervención permite o suscita que «algo suceda» y que este algo que sucede pueda ser acogido y vivido como acontecimiento.

### 3. Una Pedagogía del Encuentro

Todo descubrimiento es, en cierto modo, un encuentro. El maestro no es sólo alguien que permite que los niños «encuentren» los tesoros de su corazón sino que también sale «al encuentro» del Corazón de su alumnado y favorece el que los niños y niñas se encuentren entre sí.

Durante mucho tiempo la pedagogía se centró en los «*procesos de enseñanza*», en los modos de transmisión. Las aportaciones en neurociencia van conformando una neurodidáctica centrada más en los «*procesos de aprendizaje*». Se afirma que lo decisivo no es tanto lo que se enseña cuanto lo que se aprende. Cuando el «Corazón» irrumpe en el escenario pedagógico, damos un paso más y pasamos a una pedagogía centrada en las «*experiencias de encuentro*» y en las que no sólo se atiende lo que vive y aprende el alumno sino también lo que pasa en el maestro. El niño es visto, sentido y comprendido como *una presencia en proceso de aprendizaje*. No es sólo, ni tan siquiera fundamentalmente, un objeto de instrucción y enseñanza o un espacio para el aprendizaje sino *un sujeto con el que encontrarse y relacionarse*.

Si el maestro «se encuentra con los niños», y no sólo se limita a estar delante de ellos, estará creando las condiciones propicias para que el estar en la clase sea, sobre todo, una ocasión y una oportunidad para el encuentro. Si el maestro establece un encuentro personal con los niños, y no se limita a ser un gestor de temas, ejercicios y actividades, estará favoreciendo que el estar en clase no quede reducido y empobrecido a un «*trabajar juntos*» sino que podrá experimentarse como un «*vivir juntos*».

La comunicación que suele darse a partir de los contenidos escolares clásicos (materias o áreas) acaba convirtiéndose en una especie de puente por el cual el maestro hace llegar y descargar en la otra orilla del niño los «paquetes de asignaturas». Las palabras o los gestos raras veces llegan, tocan y afectan a lo más hondo y profundo del niño. En este caso, la expresión, en cualquiera de sus diversos modos o maneras, queda reducida, empobrecida e incluso limitada a ser un

mero medio, un instrumento (de hecho hablamos de las materias instrumentales), el vehículo para el transporte e intercambio de datos y conocimientos «académicos» o escolares. Los intercambios conversacionales que sólo giran en torno a las asignaturas, alrededor de las explicaciones y ejercicios de las diversas materias, no necesariamente llevan al encuentro personal, difícilmente «*afirman al sujeto*» y no «*constituyen grupo*». Cuando el Corazón del maestro o maestra se encuentra con el de los alumnos, entre ellos se traza un puente en el que podemos colgar sin excesivas dificultades incluso las tareas más monótonas y tediosas de la escuela. El encuentro amoroso con el otro se convierte así en poderosa fuerza de motivación intrínseca para las tareas más tradicionales de la escuela. La educación es básicamente una cuestión de «encuentro»: encuentro con uno mismo, encuentro con el otro, encuentro con datos, con experiencias, con preguntas, con respuestas, con preguntas sin respuestas, con preguntas que surgen a partir de las respuestas. El «encuentro» es siempre fuente y contexto de creatividad. Dotar de vida, de una vida plena, saludable y gozosa cada uno de los encuentros es un gesto de suprema creatividad.

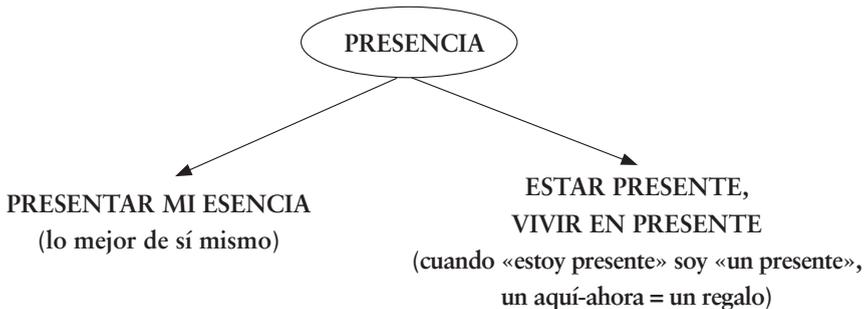
El reencuentro de cada día merece de un gesto, ritual o experiencia de bienvenida: una mirada, un beso, un abrazo, un tiempo de escucha, un saludo, una sonrisa, un silencio, unas palabras cariñosas, el humor... Otras veces, cuando ya se viene con cierto estado de alteración, cuando en los primeros instantes ya se percibe alguna tensión o simplemente se nota cierta disarmonía, se hace necesario unificar y armonizar las vibraciones, los estados internos. Para ello invitamos a hacer algo todos juntos y en cuyo desarrollo se vaya generando un mismo ritmo o tono en los movimientos, incluso en la respiración. El grupo, la clase necesita su tiempo para conformarse como un solo cuerpo, como un único latido, como un mismo corazón. A ello contribuye hablar, cantar, bailar, relajarse o simplemente «respirar» juntos. Es un modo de comenzar el día puliendo, alentando y embelleciendo el latido del corazón del grupo, del alma de la clase. La malla afectiva grupal no se da por sí sola, el «entre», como espacio de comunicación y encuentro, no es un espacio objetivo sino que hay que crearlo. Y mantenerlo. Y consolidarlo. Y afianzarlo. Los vínculos meramente intelectuales, operativos, instrumentales o funcionales no tienen la suficiente fuerza, energía ni consistencia, por sí solos,

como para trazar cartografías que conduzcan a la creación de un espacio o tejido amoroso y apenas si pueden favorecer experiencias de auténtico encuentro personal. La conformación de un vínculo, y no cualquier vínculo sino un vínculo de amor, es un aspecto central o fundamental en una educación con co-razón. El vínculo implica una especie de afectación mutua. Tanto lo niños como el maestro son afectados, modificados y transformados por todo lo que se vive juntos. Pero también se ven afectados los objetivos, los instrumentos técnicos, los recursos y los procedimientos.

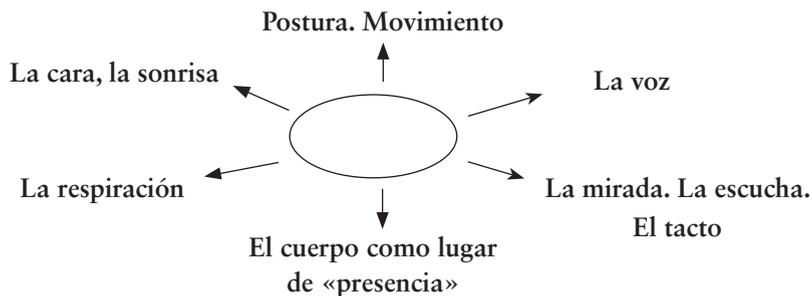
#### **4. Una pedagogía de la presencia. El reto y la posibilidad de la incorporación**

Suelo decir que «Educar con Co-razón», más que una propuesta metodológica (que también) es, básicamente y sobre todo, una «*propuesta de presencia*». La «presencia», a la que dedico un amplio capítulo en el libro «Educar con Co-razón» (2005) no consiste tanto en «*estar delante de los niños*» cuanto en «*estar dentro*», en contacto con uno mismo. La «presencia», tal y como la entiendo y promuevo, significa «*presencia de un determinado estado de consciencia y de conciencia*»; es una presencia que *porque* «*se da cuenta*» (es consciente) puede «*dar cuenta*» de lo que hace, desde dónde lo hace y cómo lo hace; una «*presencia consciente y ética*». Un maestro *no es tanto un «modelo» cuanto una «presencia*», un signo referencial que con su solo «estar» educa, interpela e interroga al niño. Pero puede ser, además, una *presencia abierta a los niños*, también «presencias» que, a su vez, educan, interpelan e interrogan al adulto. Como «*presencia*», la «*maestra*» siempre «*se muestra*». Muestra unas determinadas maneras de pensar, sentir, emocionar, actuar y relacionarse. Pero, sobre todo, *se muestra a sí misma*. La «presencia» es un «estar habitado», un «estar consciente» que implica y conlleva un determinado *estado de conciencia* y que, a su vez, se sostiene y se asienta en un *estado corporal*, en un modo particular de gestionar y usar el propio cuerpo. El cuerpo es el templo de nuestra «presencia», el altar en el que ponemos todo cuanto ofrendamos en cada momento pedagógico. Lo importante es proporcionar al niño *una vivencia consciente del modo de su presencia*, permitir que pueda *darse cuenta de cómo está su cuerpo en aquello que está haciendo o viviendo*.

Pero, ¿cómo, dónde y cuándo se modela, se da forma y se forma ese modo de presencia?. La mayor parte de la formación inicial y continua del profesorado suele dirigirse a formar el «hacer» técnico o metodológico propio y específico de la acción docente. La mayoría de propuestas formativas se dirigen a la capacitación técnica, a las habilidades programadoras o a las destrezas competenciales y metodológicas. Los niños, sin embargo, van demandando algo más que una actuación técnica impecable; van requiriendo una interacción o encuentro humano que sea, en sí mismo, formativo y educativo. La «presencia», el estado personal de maestros y educadores en general se va revelando como uno de los mejores recursos para la eficiencia y fecundidad de la intervención pedagógica o educativa. Esta intervención es una actuación esencialmente corporal porque es una intervención «*cuerpo a cuerpo*». Se puede instruir virtualmente, podemos proporcionar información a través de los recursos tecnológicos pero «hacer a un ser humano», «formar a ciudadanos responsables, libres y felices» sólo puede darse en el encuentro interpersonal. Y no hay encuentro sin «presencia». La «presencia» es algo difícilmente definible. Pero si abrimos la palabra y nos adentramos en ella nos revela la profundidad de su significado: la presencia consiste básicamente en «*presentar la esencia*», mostrar ante los niños lo mejor de uno mismo, poner ante ellos un determinado modo de ser y estar, de mirar y escuchar, de moverse y de quietarse, de actuar y conducirse.



La presencia también significa «*estar presente*»: estar presente con la espalda, con las tripas, en las piernas y en los pies, estar presente con la mente y con el corazón, en mis pensamientos y en mis emociones, estar presente con mi respiración y en mi respiración, estar presente en mis posturas y movimientos. En definitiva, «estar presente» para hacer lo que he de hacer y que esta acción sea un hacer «habitado» o consciente y en el que se implica y participa la totalidad de mi cuerpo, todo mi ser. Cuando un maestro puede encarnar este modo de presencia, cuando un maestro está de verdad presente en lo que hace irrumpe ante los niños como alguien «presente», es decir, como «un regalo». Esta «presencia» a la que he hecho referencia es, básica y radicalmente, corporal. El cuerpo del maestro es la célula básica y fundamental en el cuerpo de una educación con co-razón. Un cuerpo entendido y vivenciado como integración armónica de los múltiples y diversos cuerpos (físico, mental, emocional, energético, espiritual...).



El reconocimiento del papel que juega el «estado interno», el «nivel de conciencia» del maestro en el desempeño de su labor educativa nos lanza a *una reformulación y reconsideración del papel del cuerpo en la educación*. Ese estado interno, un nivel de conciencia superior, unas actitudes y valores creativos y constructivos siempre van a tomar cuerpo, se van a hacer realidad en un determinado «*estado corporal*». Todo ello nos está sugiriendo un abordaje de la formación de los maestros y del proceso de trabajo con los alumnos desde la *dinámica de la incorporación*: «o está en el cuerpo, o no está». A

veces pregunto a los maestros, «de toda la información recibida, de toda la formación realizada ¿qué es lo que lleváis cada día al aula?». Un maestro no lleva eso de lo que ya se ha mentalizado pero que aún no le sale o le sale a trompicones, a base de un gran esfuerzo y con dificultad. Un maestro lleva cada día a la escuela y pone ante sus alumnos aquello que «*ha incorporado*». Lo que hemos incorporado va siempre con nosotros porque ya forma parte nosotros, de nuestra estructura y de nuestro modo de ser, es algo que «se nos cae» casi sin darnos cuenta. Lo incorporado fluye de manera natural, espontánea y sin gran esfuerzo. Una cosa es saber de la serenidad, tener claros los conceptos y dinámicas relativos a ella, sentir su necesidad... y otra bien distinta es «saborearla» en uno mismo, sentirla en el propio cuerpo, haberla incorporado como parte nuestro estado personal, de nuestro carácter, de nuestro modo habitual de ser. En el ámbito del trabajo de los alumnos, una cosa es hacer actividades sobre la paz, reflexionar y dialogar sobre ella, buscar información, hacer trabajos y murales... y otra bien diferente que el alumno se pacifique, que la paz sea algo sentido y vivido y el aroma que desprende con su presencia y su conducta. «Educar con Co-razón» reivindica una nueva mirada, reconsideración y papel del cuerpo en la educación. Estamos ante el reto de convertir al cuerpo en el «*cuaderno de trabajo*» y en el «*contexto de aprendizaje*» por excelencia. Y para ello tendremos que recuperar el suelo como «*espacio pedagógico*», como el gran «*escenario para los aprendizajes*».

## 5. Una pedagogía del sentido y del significado

Cada vez que un niño pregunta antes de salir de casa ¿y por qué tengo que ir al cole? está lanzando una daga mortal dirigida al corazón mismo de la escuela. El niño formula esa pregunta, lanza ese «por qué» cuando la escuela que vive es un lugar sin «porqué», sin «para qué».

Con frecuencia suelo hacer un gesto para expresar qué es para mí «estar de corazón» en un sitio o ante una actividad: realizo un movimiento con mis manos como si me arrancase las dos orejas y las uno formando con ellas una figura que claramente representa la silueta del corazón. En ese momento, con los dedos pulgar e índice de mis dos manos unidas adoptando la forma de un corazón, afirmo: «*Estar de corazón es estar a la escucha*». Y es por ser órgano de la

escucha por lo que el Corazón puede ser considerado, además, como «*órgano del sentido y del significado*». De hecho, cuando algo carece de sentido decimos que es «absurdo». Absurdo (del latín, ab-sordus) es, por tanto, sinónimo de sordera: sentimos como absurdo *aquello de lo que no nos hemos enterado*, es decir, aquello a lo que *no hemos accedido a su sentido y significado*.

Hoy se habla con frecuencia del *síndrome del «maestro quemado» (burnout)*. Sospecho que un maestro se quema, paradójicamente, cuando deja de arder en su corazón el fuego de su vocación y la llama del entusiasmo. Uno no se quema por un exceso de pasión sino por una *carencia de sentido*: el maestro quemado carece de horizonte, perdió el norte, se perdió a sí mismo y olvidó los para qué y los porqués de su quehacer cotidiano.

Como «*órgano del significado*», el Corazón nos ayuda a aprender de lo que vivimos, a comprender los acontecimientos y a descubrir los mensajes cifrados y las lecciones implícitas que trae consigo aquello que nos sucede. El corazón de un maestro ha de bombear en una doble dirección o sentido: de los «*sentidos*» al «*Sentido*», de las «*sensaciones*» a las «*revelaciones*» y de los «*síntomas*» a los «*significados*».

Los maestros necesitamos, para no terminar quemados, de una continua toma de conciencia y de un permanente replanteamiento del *sentido y del significado de lo que hacemos* y de todo aquello que proponemos a los niños. La escuela, como lugar de aprendizaje, ha de convertirse en *un lugar donde aprender los significados de lo que vivimos* y, sobre todo, de aquello que nos haga vivir más conscientes y plenos. Urgidos por lo inmediato, con prisas y sin tiempo, a muchos maestros «*les comen los cómo*». Así, no es nada extraño que en el claustro de profesores, cada año, se repita esta pregunta: ¿Y cómo vamos a celebrar el día de la paz?. Todo el tiempo y la mayor parte de la energía se va a dedicar a la programación y a la realización de las actividades que se decidan. No suele quedar tiempo ni se suele asignar ningún momento en el que poder reflexionar el por qué de dicha celebración y el para qué de lo que se propone.

Es preciso recuperar al quién, los porqués, el para qué, y el desde dónde de todo aquello que se hace en la escuela. Un maestro de corazón no sólo ofrece un «*qué*», también un «*porqué*» y lo que hace no sólo tiene una causa (un *porqué*) sino que es expresión y manifestación

de una causa (de un propósito, de una misión o vocación). El «porqué» es la «causa» por la que un maestro trabaja y siempre proporciona una especie de filtro claro y elementos de discernimiento para la toma de decisiones. La ausencia o borrosidad en los «porqués» convierte al maestro en simple «funcionario burócrata» que vive sus actos como *acciones sin sentido* (es decir, sin dirección, sin norte), como algo repetitivo, monótono y rutinario que sólo se alimenta, como el farolero del Principito, del propio desencanto. Sin corazón, es decir, sin el latido de la pasión y de la entrega amorosa y sin dotar de sentido a aquello que se hace, el maestro deviene en funcionario que sólo tiene tareas que cumplir, sin propósito ni horizonte, que todo lo que hace es «*más de lo mismo*», que configura su lugar de trabajo como *espacio profano sin significado* y para el que «*todo vale lo mismo*», que no hace sino revelar que «*nada le merece la pena*».

Sin un porqué, sin corazón, todo degenera: los desafíos en meras tareas, los horizontes en objetivos operativos, la aventura en procedimientos o metodología, las experiencias en técnicas y las vivencias en meras actividades.

## 6. Una pedagogía de la vivencia y de la experiencia

Siento que una de las principales aportaciones que puede hacer «Educar con Co-razón» en el panorama educativo en general y, de manera más peculiar, específica y significativa, en el ámbito de la educación emocional y de los valores, es, sin duda, su marcado carácter vivencial.

No se trata de hacer actividades, fichas, trabajos o lecturas en torno a la emociones, por ejemplo, cuanto de propiciar una experiencia vivencial en la que el niño pueda contactar, sentir y vivenciar en un contexto grupal esas Emociones, Sentimientos, Actitudes y Valores con mayúsculas que realmente nos humanizan y que expresan o representan los mejor de cada uno. Es un conducir a los niños a ese espacio interior donde va a poder reconectar con su paz, serenidad, alegría, ternura. La puerta de acceso a ese espacio va a ser el cuerpo, ese «cuerpo de cuerpos», ese cuerpo total e integral del que hablamos en el apartado dedicado a la presencia. Y muy especialmente a través del cuerpo físico, por ser lo más tangible, concreto y manejable. Es un llevar a los niños a una especie de «*espacio metafísico*» a través de su parte

más somática, es un llevarlos y adentrarlos en su Corazón, a través de posturas, gestos, movimientos, miradas, sonrisas, abrazos, lágrimas...

El cuerpo, como puerta, necesita de una llave, de algo que facilite que la puerta se abra y el niño pueda acceder a ese «espacio» interior y a esa experiencia. Esa llave es la «lengua». La «*conciencia de la presencia de la lengua*» es una de las aportaciones más originales y sorprendentes del legado de Fedora Aberastury, Escritos (2005), la creadora del Sistema Consciente para la Técnica del Movimiento. La lengua es un *vínculo directo y muy poderoso con todo nuestro mundo interno*, especialmente con el corazón. Y también con nuestro cerebro. Tal y como se describe en lo que se conoce como «homúnculo motor de Penfield», la lengua es uno de los órganos con mayor presencia y conexiones con nuestro cerebro. Dicho con otras palabras: distendiendo nuestra lengua estamos liberando buena parte de la tensión de nuestro sistema neuromuscular y de nuestro sistema nervioso. Desarrollando la conciencia de cómo está su lengua y pensándola y sintiéndola como expansión de energía, sin ninguna tensión en ella, el niño entra en otro estado de conciencia, su cuerpo se adentra en una sorprendente eutonía (tono muscular justo) con la que la letra se modifica, la atención y el centramiento se agudizan, los sentidos se afinan y un nuevo esplendor aparece en el tono y en el modo como uno se mueve y trabaja. La lengua es esa alfombra mágica que nos adentra en una presencia realmente transformada y transformadora.

Muchas escuelas siguen siendo más lugares de trabajo que espacios para el encuentro y la convivencia. Un buen número de aulas siguen siendo aún recintos cerrados donde se realizan tareas y actividades más que estancias abiertas a la experiencia y en las que, sobre todo, se promueva y facilite la práctica y la vivencia. *Toda experiencia da origen a un conocimiento*, un conocimiento que dejará de ser mera información, dato o erudición para convertirse en *experiencia sentida y comprendida*. Una educación sin experiencia degenerará en puro intelectualismo, en conceptos vacíos, en información hueca y carente de sentido. La interioridad, las emociones y los sentimientos, los valores, son realidad a experimentar y no tanto conceptos sobre los que discurrir o reflexionar. En la pedagogía del corazón la *reflexión* no se entiende como un dar vueltas, un pensar sobre nuestra interioridad sino como un propiciar la reflexión, es decir, el *reflejo*