



Universidad de Deusto

**LA INTERIORIDAD HABITADA. UNA APROXIMACIÓN
DESDE LA PSICO-CORPORALIDAD COMO VÍA
MISTAGÓGICA**

PARTE I

Tesis doctoral

Facultad de Teología

Universidad de Deusto

Doctorando:

José Miguel Santamaría García

Directores:

Miguel Ramón Viguri Axpe

Luis López González

Bilbao, diciembre de 2018

A mis padres, Pablo y M^a Carmen

INDICE

ABREVIATURAS	12
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	12
INDICE DE TABLAS	12
INTRODUCCIÓN	14
PARTE I: DESARROLLO TEOLÓGICO	22
1 MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	22
1.1 Planteamiento y justificación del problema	23
1.2 Objetivos de la investigación	27
1.2.1 Objetivo principal	27
1.2.2 Objetivos específicos	28
1.3 Hipótesis de trabajo	29
1.4 Objeto formal de la investigación	29
1.4.1 Hermenéutica analógica	30
A. La hermenéutica como racionalidad	30
B. La hermenéutica como método	31
C. La metodología de la hermenéutica	34
1.4.2 El método experimental: el diálogo entre teología y ciencias humanas	36
1.4.3 El método investigación-acción	38
1.5 Limitaciones de la investigación	39
2 MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA: LA PSICO-CORPORALIDAD	41
2.1 Inteligencia espiritual	41
2.1.1 Evolución del concepto inteligencia. El camino hacia las inteligencias múltiples	43
2.1.2 La inteligencia espiritual en el marco de las inteligencias múltiples	50
A. Evolución del concepto inteligencia espiritual	54
B. Un debate paradigmático: H. Gardner – R.A. Emmons	68
C. Desarrollo del concepto Inteligencia Espiritual en España	72
2.1.3 La competencia espiritual	77
2.1.4 Fundamentos biológicos: la neuropsicología	81
A. Breve presentación del cerebro	83
B. El problema mente cerebro	86
C. La conciencia y el yo	95

D. La aparición de la trascendencia en el cerebro humano	101
E. Neuroteología y gen de Dios	104
F. Las bases neurológicas de las experiencias religiosas.....	113
2.2 La interioridad habitada	114
2.2.1 Repaso histórico	115
2.2.2 Conceptualización	119
A. Espacio	122
B. Espacio vivencial.....	126
C. Espacio vivencial consciente.....	128
D. Espacio vivencial consciente que otorga sentido	130
E. Espacio vivencial consciente que otorga sentido y que abre a la trascendencia	131
2.2.3 Síntesis: la interioridad habitada	133
A. Interioridad como vacuidad.....	134
B. La interioridad como realidad fundante	134
C. La interioridad habitada.....	135
2.3 Propuesta: la psico-corporalidad como vía mistagógica	139
2.3.1 El ser humano, conciencia corporeizada	140
2.3.2 El existencialismo y la fenomenología: el cuerpo, sede de la experiencia.....	142
A. E. Husserl, la estructura de la conciencia	143
B. M. Merleau-Ponty, conciencia corporeizada.....	146
2.4 Conclusión.....	151
3 FUNDAMENTACIÓN BÍBLICO-TEOLÓGICA.....	157
3.1 Exégesis y Teología Bíblica.....	158
3.1.1 La presencia de Yahvé en el Antiguo Testamento	158
3.1.2 La cristología del evangelio de Juan.....	164
A. Dios está en Jesús	165
B. Jesús envía su espíritu	168
3.1.3 El hombre interior en San Pablo.....	172
3.1.4 El corazón como espacio de integración	176
A. Antropología del Antiguo Testamento	176
B. El corazón en la antropología hebrea	182
C. El corazón en la antropología y teología paulina	183
3.1.5 La psico-corporalidad en Jesús.....	185
A. El concepto de cuerpo en los evangelios.....	188
B. Jesús, cuerpo y oración.....	191
C. Atención al presente	192
D. Jesús y los sentidos	194
3.2 Tradición.....	200

3.2.1	San Agustín: “Intimo mejor mío”	201
	A. Acercamiento psico biográfico	202
	B. Ser humano y Dios, una antropología teologal	206
	C. El espacio interior	208
	D. El maestro interior	211
3.2.2	Los místicos castellanos: Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz.....	213
	A. Santa Teresa de Jesús	216
	B. San Juan de la Cruz	221
3.2.3	Los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola. Una relectura desde la psico-corporalidad	226
	A. Acercamiento a Ignacio de Loyola.....	228
	B. La antropología de los Ejercicios Espirituales	230
	C. La dimensión interior	233
	D. Los Ejercicios Espirituales: sentir a Dios	235
	E. Sentir las mociones: consolación y desolación	237
	F. Reglas de discernimiento.....	239
	G. Relectura psico-corporal de los Ejercicios Espirituales	241
3.3	El Magisterio	250
3.3.1	La doctrina del concilio de Trento.....	250
3.3.2	Declaración conjunta sobre la justificación.....	252
3.3.3	El catecismo de la Iglesia católica.....	255
3.3.4	Magisterio y psico-corporalidad.....	256
3.3.5	Magisterio y métodos psicofísicos de oración.....	258
3.4	Desarrollo Teológico Sistemático.....	261
3.4.1	La Antropología Teológica de R. Panikkar	262
	A. El triple eco de la realidad	263
	B. La intuición cosmoteándrica.....	266
	C. La experiencia del tiempo: la <i>tempiternidad</i>	274
	D. La desontologización de Dios	276
	E. Dios es comunión	280
	F. Claves para una ontología trinitaria.....	282
	G. La Trinidad Radical.....	283
3.4.2	Mayéutica histórica.....	289
3.4.3	La cristología interior	295
3.4.4	Misterio de la encarnación: la psico-corporalidad.....	300
	A. Significación soteriológica	301
	B. Significación antropológica.....	304
	C. Significación eclesiológica.....	307
3.5	Conclusión.....	308

4	PROPUESTA MISTAGÓGICA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD DESDE LA PSICO-CORPORALIDAD	311
4.1	El mindfulness como vía de acceso a la interioridad	312
4.1.1	Cuestiones fundamentales	313
	A. Descripción y antecedentes	313
	B. Aplicaciones	315
	C. Método.....	318
	D. Epistemología	319
	E. Actitudes básicas	323
4.1.2	La meditación, entrenamiento para la atención plena	330
4.1.3	La atención plena: el sacramento del momento presente	332
4.1.4	Elementos de encuentro entre <i>mindfulness</i> y tradición cristiana.....	333
4.1.5	La aportación del <i>mindfulness</i> a la fe cristiana.....	335
	A. La búsqueda de la virtud y la felicidad.....	336
	B. La posibilidad de alcanzar estados místicos.....	338
	C. Toma de conciencia de la realidad: mística de los ojos abiertos.....	341
4.2	La filosofía de lo implícito de Eugene Gendlin.....	343
4.2.1	Acercamiento psico-biográfico.....	344
4.2.2	El <i>experiencing</i> y la sensación sentida	346
4.2.3	Un modelo del proceso de vida	347
4.2.4	Principios básicos	349
	A. Principio de la experiencia	349
	B. Principio de interacción.....	349
	C. Principio de autenticidad	349
	D. Principio de orientación.....	350
4.2.5	La tendencia actualizante.....	350
4.2.6	La importancia del significado	351
4.2.7	La técnica del enfoque corporal.....	353
4.2.8	<i>Focusing</i> y espiritualidad	354
4.3	Síntesis: el cuerpo, lugar de trascendencia	356
4.4	El Programa TREVA interioridad.....	363
4.4.1	Atención	363
4.4.2	Respiración	365
4.4.3	Visualización	367
4.4.4	Voz y habla.....	368
4.4.5	Relajación	369
4.4.6	Conciencia sensorial.....	371
4.4.7	Postura	373
4.4.8	Energía.....	375
4.4.9	Movimiento	376

4.5	Conclusión.....	377
5	CONCLUSIONES	380
PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO-PASTORAL		388
6	DISEÑO DEL PROGRAMA TREVA INTERIORIDAD	388
6.1	Objetivos	389
6.2	Destinatarios	390
6.3	Contenidos del Programa TREVA interioridad: los 9 recursos psico-corporales.....	391
6.4	Prácticas, actividades y ejercicios.....	393
6.5	Metodología	394
6.5.1	Consideraciones generales.....	394
6.5.2	Orientaciones didácticas y metodológicas.....	395
6.5.3	Orientaciones pastorales	398
6.6	Evaluación didáctica del programa.....	399
6.6.1	Modelo de evaluación.....	399
A.	Fases del proceso de evaluación.....	399
B.	Instrumentos de evaluación	399
6.7	Síntesis del capítulo.....	403
7	ELEMENTOS METODOLÓGICOS.....	405
7.1	Naturaleza de la investigación	405
7.1.1	Consideraciones éticas.....	405
7.1.2	Consideraciones epistemológicas	407
A.	Justificación de la elección del método de investigación: reflexión-acción.....	408
7.1.3	Concreción de la investigación.....	411
7.2	Estructura global de la investigación	414
7.2.1	Investigación teórica y práctica	414
7.2.2	Fases de la investigación-acción.....	414
A.	Observación de la realidad y diagnóstico	416
B.	Formulación de la hipótesis-acción	416
C.	Adaptación del programa	416
D.	Realización del programa	416
E.	Evaluación, análisis y presentación de los resultados	418
F.	Seguimiento y conclusiones	420
7.3	Hipótesis-acción.....	420
7.4	La muestra	420
7.4.1	Muestra del profesorado	420

7.4.2 Muestra del alumnado	421
7.5 Dimensiones y variables.....	421
7.5.1 Desarrollo del programa	422
7.5.2 Competencia relajatoria	422
7.5.3 Competencia emocional	423
7.5.4 Auto percepción bienestar y estrés	424
7.5.5 Ansiedad	425
7.5.6 Clima de aula	425
7.5.7 Competencias <i>mindfulness</i> en los docentes	426
7.6 Instrumentos y recursos	427
7.6.1 La recogida de datos	427
7.6.2 Creación y adaptación de instrumentos de medida	427
7.7 Análisis de datos	428
7.7.1 Recursos didácticos	428
7.7.2 Instalaciones	429
7.8 Temporización	429
7.9 Síntesis del capítulo.....	430
8 DESARROLLO Y EVALUACIÓN.....	432
8.1 Análisis y evaluación del contexto	432
8.1.1 Análisis del contexto	432
A. Descripción del entorno del centro	432
B. Historia del centro	433
C. Misión, visión y valores	434
D. Líneas estratégicas.....	435
8.1.2 Diagnóstico de problemas y obstáculos.....	436
A. Dificultad de formar al profesorado	436
B. Novedad del programa	436
8.2 Diagnóstico específico	436
8.2.1 Estudio del clima de aula.....	437
A. Descripción y procedimiento.....	437
B. Resultados y discusión	437
8.2.2 Evaluación de la competencia relajatoria	439
A. Descripción y procedimiento.....	439
B. Resultados y discusión	440
8.2.3 Competencia emocional	442
A. Descripción y procedimiento.....	442
B. Resultados y discusión	444
8.2.4 Ansiedad	444
A. Descripción y procedimiento.....	444

B. Resultados y discusión	445
8.2.5 Evaluación de la Auto percepción del bienestar y el estrés.....	447
A. Descripción y procedimiento.....	447
B. Resultados y discusión	447
8.2.6 Estudio de competencias <i>mindfulness</i> en el profesorado.....	449
A. Descripción del instrumento.....	449
B. Resultados y discusión	449
8.2.7 Conclusiones.....	452
8.3 Evaluación del <i>input</i> (entrada).....	452
8.3.1 Recursos materiales	453
8.4 Evaluación del proceso	454
8.4.1 Etapa de formación del profesorado.....	454
A. Datos generales: organización y participantes	454
B. Metodología del curso	454
C. Programa y temporalización.....	455
D. Fase introductoria	457
8.4.2 Cuestionario de evaluación del aprendizaje del profesorado	458
A. Descripción.....	458
B. Resultados y discusión	458
C. Conclusiones.....	461
8.4.3 Evaluación de la práctica individual del profesorado.....	462
A. Descripción.....	462
B. Resultados y discusión	463
C. Conclusiones.....	463
8.4.4 Evaluación cualitativa del proceso de formación	464
A. Descripción.....	464
B. Resultados y discusión	464
C. Conclusiones.....	467
8.4.5 Etapa de intervención en el aula	467
A. Descripción.....	467
B. Procedimiento de la intervención en el aula.....	468
C. Análisis cualitativo de los datos	471
D. Conclusiones.....	478
8.5 Evaluación del producto.....	480
8.5.1 Evaluación del impacto y la efectividad.....	481
A. Evaluación cuantitativa del programa (profesorado)	481
B. Resultados y discusión	484
C. Conclusiones.....	484
8.5.2 Cuestionario de evaluación global del programa	485
A. Descripción.....	485

B. Resultados y discusión	486
C. Conclusiones.....	488
8.6 Seguimiento.....	488
8.6.1 Evaluación de la sostenibilidad	489
A. Entrevistas de seguimiento	489
B. Inclusión curricular.....	490
8.6.2 Evaluación de la transportabilidad	490
A. Formación.....	491
B. Divulgación	491
8.7 Síntesis del capítulo.....	493
9 CONCLUSIONES	496
9.1 Conclusiones generales	496
9.1.1 Diseño del programa.....	496
9.1.2 Diagnóstico.....	498
9.1.3 Formación del profesorado.....	498
9.1.4 Intervención en el aula.....	499
9.1.5 Conclusiones finales	500
9.2 Limitaciones de la investigación	502
9.3 Implicaciones para la práctica	503
9.4 Prospectiva.....	504
9.4.1 Aspectos a desarrollar.....	504
9.4.2 Posibles futuras líneas de investigación	505
10 ANEXOS	506
11 BIBLIOGRAFÍA	521
11.1 Libros	521
11.2 Artículos.....	548
11.3 Tesis doctorales y tesinas de licenciatura.....	563
11.4 Documentos del Magisterio	564
11.5 Revistas electrónicas y enlaces de internet	565

ABREVIATURAS

EE	Ejercicios Espirituales
DCDJ	Declaración Conjunta sobre la Doctrina de la Justificación
DE	Directorio para la Aplicación de los Principios y Normas sobre el Ecumenismo
FLM	Federación Luterana Mundial
FR	Fides et Ratio
AH	Agustinum Hipponensem
GS	Gaudium et Spes
VG	Veritatis Gaudium
CV	Caritas in Veritate
IE	Inteligencia Espiritual
CI	Cociente Intelectual
ISIS	Integrated Spiritual Intelligence Scale
RM	Resonancia Magnética
ECM	Experiencias Cercanas a la Muerte

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Cuadrante de J.S. Croatto.	293
Ilustración 2. Educación de la interioridad. Una propuesta para el aula.	391
Ilustración 3. Los 9 recursos psico-corporales TREVA.	392
Ilustración 4. Triple área de trabajo a nivel psicopedagógico.	393
Ilustración 5. Dinámica interna de la investigación.	408
Ilustración 7. Proceso investigación-acción.	413

INDICE DE TABLAS

Tabla 4.1.	360
Tabla 4.2.	367
Tabla 7.1.	415

Tabla 7.2	417
Tabla 7.3	421
Tabla 7.4	427
Tabla 7.5	429
Tabla 8.1	438
Tabla 8.2	441
Tabla 8.3	443
Tabla 8.4	445
Tabla 8.5	446
Tabla 8.6	448
Tabla 8.7	448
Tabla 8.8	450
Tabla 8.9	451
Tabla 8.10	456
Tabla 8.11	457
Tabla 8.12	459
Tabla 8.13	460
Tabla 8.14	465
Tabla 8.15	466
Tabla 8.16	470
Tabla 8.17	472
Tabla 8.18	473
Tabla 8.19	474
Tabla 8.20	475
Tabla 8.21	476
Tabla 8.22	477
Tabla 8.23	478
Tabla 8.24	482
Tabla 8.25	486
Tabla 8.26	487
Tabla 8.27	489

INTRODUCCIÓN

Esta investigación es el fruto de varios años de estudio y trabajo, tanto en el ámbito pastoral, como en el de la psicoterapia y la docencia. Nace tanto de la experiencia personal como de la reflexión y el trabajo profesional. Su objetivo es responder a uno de los retos que plantea la sociedad occidental a la Iglesia católica, cómo evangelizar en el siglo XXI¹. Y más concretamente, cómo promover procesos mistagógicos a los jóvenes en contexto educativo.

En esta introducción presento los presupuestos personales-existenciales, así como los profesionales que me han llevado a embarcarme en este trabajo. Ambos están íntimamente relacionados, y tienen su punto de partida en mi vocación laical, desde la cual vivo mi desarrollo profesional como parte de mi proyecto cristiano de vida, y como llamada a ser *iglesia en el mundo*². A continuación, se presentan brevemente los capítulos que conforman esta tesis doctoral. Finalmente, agradezco a todas las personas e instituciones que han hecho posible este trabajo.

Dentro de los presupuestos personales existenciales sitúo el primer momento en mi experiencia dentro del movimiento eskaut. Es mi acercamiento a la vida en grupo, a los campamentos de verano, al silencio, las oraciones, así como a la educación en valores. Durante mi larga trayectoria como monitor eskaut descubro la pedagogía experiencial: a partir de la auto-exploración y la experimentación me acerco al potencial de esta propuesta para favorecer el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes. En este itinerario tengo la oportunidad de ser presidente del movimiento eskaut en Vizcaya (Euskalerriko Eskautak Bizkaia), así como de la Federación de asociaciones diocesanas de escultismo de Euskal Herria (Euskalerriko Eskautak), integradas en el Movimiento Scout Católico (MSC).

A nivel académico comienzo mis estudios de Psicología. La riqueza del mundo interior de las personas, de sus relaciones así como de su dimensión espiritual me lleva a formarme como *trainer* en el Instituto Internacional de Focusing. Por medio de la

¹ Cf. I.F. Gastaldi, *Educación y evangelizar en la Posmodernidad*, Abya Yala, Quito, 1994; E. Gervilla, *Educación en la posmodernidad*, Dykinson, Madrid, 2010.

² Cf. Pablo VI, *Decreto Apostolicam actuositatem*, Roma, 1965, n. 2-3.

técnica del enfoque corporal me acerco a la psicología humanista y al enfoque centrado en la persona. Y, de un modo más específico, a la psicología experiencial. También me formo en psicología transpersonal, descubriendo una propuesta de trabajo donde se integran psicología y espiritualidad. Por último, realizo la certificación como psicoterapeuta de pareja y familia, acercándome a la psicología sistémica.

Por otro lado, realizo mis estudios de Teología. En primer lugar, la Diplomatura de Ciencias Religiosas, posteriormente el Bachiller en Teología y, finalmente la Licenciatura en Teología Sistemática. En ese tiempo trabajo como agente de pastoral de juventud en la diócesis de Bilbao. Mi tarea consiste en acompañar a adolescentes y jóvenes en sus procesos de despertar religioso e iniciación cristiana. Voy confirmando algunas intuiciones vividas en primera persona en mis años anteriores. Observo la importancia del silencio en los procesos mistagógicos así como la capacidad de los jóvenes para “contactar” con su dimensión interior cuando se les ofrecen los espacios y las condiciones adecuadas. También observo la importancia de la vivencia y del cuerpo para que acontezcan todos estos procesos interiores, posibilitando así un mayor autoconocimiento, un mayor desarrollo personal y, en muchos casos, una apertura al Dios de Jesucristo.

Actualmente, trabajo en el Centro de Orientación y Terapia Familiar Lagungo (Bilbao). Sigo profundizando en los elementos anteriores (silencio, vivencia, cuerpo, autoconocimiento), aunque ahora desde una perspectiva psicoterapéutica. Acompaño a menores, parejas y familias con problemas relacionales y emocionales. En este centro, además, soy responsable del área de formación, siendo una de mis tareas formar al profesorado de centros educativos en distintos programas. Uno de estos programas es el de educación de la interioridad. He acompañado la formación del profesorado y la implementación del programa TREVA interioridad en varios centros de titularidad diocesana en la diócesis de Bilbao. También he acompañado en este proceso a colegios religiosos y congregaciones que apostaban por implementar programas de educación de la interioridad en todas sus obras educativas.

Por último, mi experiencia docente me permite sistematizar la experiencia profesional desarrollada. En primer lugar, en el Instituto de Teología y Pastoral de la diócesis de Bilbao. Actualmente en la Universidad de Deusto, como profesor de Psicología de la educación y en el Máster de Psicoterapia sistémico relacional. La docencia en la

Universidad me permite seguir en contacto con los jóvenes, en contexto educativo, así como poner en práctica algunas de las propuestas relacionadas con la educación de la interioridad.

También soy docente en algunos Máster universitarios, impartiendo asignaturas relacionadas con el *mindfulness*, la educación de la interioridad y la psico-corporalidad. En ese sentido, es de reseñar el Máster REMIND (Meditación, Relajación y *Mindfulness*), donde imparto varias asignaturas.

Por último, en este repaso a mi itinerario personal y profesional no puedo olvidar mi relación con Luis López. En primer lugar, me formo en el Programa TREVA y, a partir de ese momento comenzamos una estrecha relación que nos lleva a colaborar en múltiples proyectos. Uno de ellos es la elaboración de esta tesis doctoral.

Estos son los presupuestos personales y vivenciales que me llevan a abordar esta tesis doctoral. Cada uno de estos antecedentes viene a ser como un ingrediente que se ha ido incorporando a mi vida en algún momento concreto de mi historia, la suma de todos ellos hace esta “ensalada” personal-existencial que me ha llevado a plantearme realizar una tesis doctoral abordando el tema de la educación de la interioridad.

A continuación, presento los presupuestos metodológicos fundamentales que van a marcar la orientación de esta investigación.

El primero de ellos tiene que ver con la superación del divorcio entre teología y pastoral, entre fe y vida. Este es uno de acentos del Concilio Vaticano II (cf. VG, 2). El punto de partida de esta investigación es la inquietud pastoral, el objetivo es desarrollar una teología que recoja las inquietudes de la pastoral y que aporte desarrollos sistemáticos que enriquezcan esta disciplina práctica. Como subraya el decreto *Optatam totius*, la preocupación pastoral debe estar presente en los estudios teológicos³, y esto ha sido una constante en mi recorrido teológico.

Por ello, esta investigación quiere validar la educación de la interioridad como un proceso mistagógico y cristológico coherente con la Escritura, la Tradición y el Magisterio de la Iglesia católica. Su pretensión es sistematizar teológicamente una

³ Cf. Pablo VI, *Decreto Optatam tutius*, Roma, 1965, n. 19.

práctica que está siendo relevante en los planes pastorales de numerosos colegios con proyecto educativo religioso.

El segundo de los presupuestos es el diálogo. Como afirma el Papa Francisco:

“el diálogo a todos los niveles, no como una mera actitud táctica, sino como una exigencia intrínseca para experimentar comunitariamente la alegría de la Verdad y para profundizar su significado y sus implicaciones prácticas. El Evangelio y la doctrina de la Iglesia están llamados hoy a promover una verdadera cultura del encuentro, en una sinergia generosa y abierta hacia todas las instancias positivas que hacen crecer la conciencia humana universal” (VG, 4b).

Este trabajo pretende acercarse al mundo juvenil postmoderno. El objetivo es dialogar con los signos de los tiempos para ofrecer propuestas que respondan a las inquietudes de los jóvenes del siglo XXI, y que les permitan la apertura a Jesucristo.

Desde esta perspectiva, entiendo la teología como una correlación crítica y mutua entre la interpretación de la tradición cristiana y la interpretación de la experiencia contemporánea. Como afirma C. Géffre, los estados de conciencia del ser humano contemporáneo son el punto de partida para realizar una adecuada relectura de la tradición cristiana⁴.

J.L. Moral lo resume en la siguiente frase, *el lugar de Dios no es otro que el de la experiencia humana. De ahí el amarre antropológico de la hermenéutica teológica y la obligación de tornar continuamente a la experiencia*⁵.

Como afirma Benedicto XVI *la verdad es “lógos” que crea “diá-logos” y, por tanto, comunicación y comunión* (CV, 4). La educación de la interioridad quiere dialogar con los jóvenes de hoy, quiere dialogar con su realidad, muy a menudo el mundo de la increencia⁶.

⁴ Cf. C. Geffré, *El cristianismo ante el riesgo de la interpretación*, Cristiandad, Madrid, 1984, pp. 18-19.

⁵ J.L. Moral, *Ciudadanos y cristianos*, San Pablo, Madrid, 2007, p. 406.

⁶ Cf. J. González-Anleo y J.A. López-Ruiz, *Jóvenes españoles “entre dos siglos” (1984-2017)*, SM, Madrid, 2017.

El modelo que opera detrás de este presupuesto metodológico es el de una iglesia misionera⁷. Una iglesia en salida en la que la tarea misionera es ejercida por cada uno de los miembros de la comunidad en la cotidianidad de su existencia. Desde esta perspectiva, esta investigación quiere acercarse a la realidad de los jóvenes para escucharla, acogerla y transformarla con la Buena Noticia de Jesucristo.

El tercer presupuesto es el diálogo entre disciplinas científicas. En concreto, el diálogo entre psicología y teología, entre espiritualidad y crecimiento personal. Esta investigación hace suya una de las indicaciones del Papa Francisco en su constitución apostólica sobre las universidades y facultades eclesiales: *la inter- y la transdisciplinariedad ejercidas con sabiduría y creatividad a la luz de la Revelación* (VG, 4c). Por medio de este diálogo entre disciplinas se busca

“una pluralidad de saberes que correspondan a la riqueza multiforme de lo verdadero, a la luz proveniente del acontecimiento de la Revelación, que sea al mismo tiempo recogida armónica y dinámicamente en la unidad de su fuente trascendente y de su intencionalidad histórica y metahistórica, desplegada escatológicamente en Cristo Jesús” (VG, 4).

Por medio de este diálogo de disciplinas científicas se quiere promover una teología que favorezca el desarrollo de una *síntesis orientadora* (VG, 4). En esta investigación se dialogará con otras ciencias como la psicología, la neurociencia o la antropología. Todas ellas son necesarias para acercarse a la complejidad del fenómeno humano, así como para poder entender mejor la Revelación.

Por ello, en la segunda parte de esta investigación, denominada estudio empírico, se presenta el diseño, la implementación y la evaluación del programa TREVA interioridad en un centro de educación secundaria. Partiendo de la antropología teológica de R. Panikkar y basándonos en la dimensión integral del ser humano, se evalúa la implementación del programa TREVA interioridad con el alumnado de educación secundaria del Centro de Formación Otxarkoaga. La pretensión no es medir

⁷ Cf. Obras misionales pontificias, *La iglesia misionera. Textos del magisterio pontificio*, BAC, Madrid, 1994.

competencias espirituales, sino la incidencia que tiene en competencias emocionales y relacionales el desarrollo de la inteligencia espiritual.

A continuación, se presenta el itinerario que se seguirá a lo largo de toda la investigación. En la primera parte se desarrolla la fundamentación teológica y psicológica. En el primer capítulo se presenta el marco general de la investigación. En él se muestra la actualidad del objeto de la interioridad. Entendiendo éste como camino mistagógico y cristológico que lleva al ser humano al encuentro no sólo con su dimensión más profunda, sino a la experiencia de encuentro con Dios. También se presenta el punto de partida conceptual y las opciones metodológicas.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico de la propuesta: la psico-corporalidad. Para ello, en primer lugar, se parte de la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner. En segundo lugar se desarrolla la inteligencia espiritual, la cual es conceptualizada como la novena inteligencia. Es la inteligencia que remite al sentido, la consciencia y la trascendencia. En tercer lugar, se presenta la interioridad como una dimensión de la inteligencia espiritual. La interioridad será conceptualizada desde una perspectiva dinámica, como un proceso que acontece en el interior de los seres humanos y que tiene que ver con su dimensión experiencial. Este concepto también tiene una dimensión espacial, por cuanto remite a la dimensión interior de las personas, ese espacio donde acontece la vivencia. Este itinerario finaliza con el cuarto paso, en el que se presenta la psico-corporalidad como vía para desarrollar la interioridad. El programa TREVA interioridad aborda este trabajo de la educación de la interioridad desde la vía psico-corporal.

En el tercer capítulo se realiza la fundamentación bíblico teológica. En este itinerario de fundamentación se abordará tanto la interioridad como la psico-corporalidad, ya que el segundo elemento sólo puede ser entendido en el marco hermenéutico del primero. El objetivo será mostrar que este camino mistagógico y cristológico es coherente con la Escritura, la Tradición y el Magisterio de la Iglesia católica. Especialmente importante será el testimonio mostrado por místicos católicos. San Agustín, Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz o San Ignacio de Loyola, entre otros, mostrarán como la *via interioratis* y la psico-corporalidad han sido vías de acceso a Dios.

En el capítulo cuarto se presenta la propuesta mistagógica de trabajo de educación de la interioridad desde la psico-corporalidad. Se profundiza en las dos claves psicopedagógicas fundamentales: la atención plena y el *focusing*. Ambas remiten a la capacidad de escucha del ser humano de su experiencia interior, a partir de las actitudes de receptividad, acogida y compasión. En este último capítulo de la primera parte de la investigación se presentan las bases del programa TREVA interioridad.

En la segunda parte de la investigación se muestra la aplicación pastoral realizada, así como el estudio empírico llevado a cabo. Consiste en la adaptación, la implementación y la evaluación del programa TREVA interioridad en un centro de educación secundaria. La investigación se divide en distintos ciclos, cada uno de los cuales contiene, a su vez, microciclos. El primer ciclo tiene que ver con la adaptación del programa, el segundo con la formación del profesorado, el tercero con la implementación del programa en las aulas y el cuarto con su evaluación. En este último ciclo se han utilizado diferentes instrumentos para medir, cuantitativa y cualitativamente, las variables elegidas. Como ya se ha mencionado, el objetivo no era observar indicadores relacionados con la inteligencia espiritual, sino competencias relacionales, emocionales y relajatorias. Lo que se intenta mostrar, partiendo de un modelo antropológico integral, es que el trabajo en la inteligencia espiritual, y en la educación de la interioridad, enriquece y mejora otras dimensiones de la persona.

Por último, me gustaría finalizar esta introducción agradeciendo a las personas e instituciones que han posibilitado esta tesis y que yo haya podido realizar este itinerario.

En primer lugar quiero agradecer a los directores de esta tesis, Miguel Ramón Viguri y Luis López. Ambos han sido un modelo de cercanía, escucha y comprensión, pero también de sistematicidad y rigor científico.

También agradezco a todas las personas que me han ido ayudando en este largo proceso. Gracias a David Herreros, por su ayuda inestimable. También a Sebas Gartzia Trujillo, Ana Huidobro y Leire Gordo.

Agradezco a la diócesis de Bilbao los distintos espacios en los he ido formándome y desarrollando este proceso de educación de la interioridad. Gracias A Euskalerriko Eskautak Bizkaia, al Instituto Diocesano de Teología y Pastoral, al Secretariado Diocesano de Juventud y a la Unidad Pastoral de la Zona Minera-Meatz Aldea.

Agradezco al Centro de Formación Otxarkoaga su apuesta por la educación de la interioridad, y por su receptividad a la hora de acoger esta propuesta de trabajo. Gracias a su equipo directivo y a su profesorado, un grupo humano especialmente implicado en la tarea educativa.

Agradezco también al Centro de Orientación y Terapia Familiar Lagungo, esa familia desde la que me asomo a la profundidad de las personas y familias para descubrir su complejidad y belleza. Agradezco la posibilidad de seguir desarrollando proyectos de educación de la interioridad. Gracias a Jon Elorduy por su confianza y cercanía. Y también a todas mis compañeras, Arantza, Mónica, Eguzkiñe, María, Goizalde, Rosa, Esther, Itziar, Ana, Idoia e Izaskun.

Doy gracias también a la Universidad de Deusto. Especialmente a Ana Martínez-Pampliega a Laura Merino y al equipo de familia, *Family Psych*.

Agradezco a la comunidad Sal y Luz, porque es el espacio en el que doy sentido a mi vocación laical. En ella voy aprendiendo a ser sal y a ser luz. Es ahí donde me descubro llamado a desarrollar mi trabajo y a mantener las actitudes evangélicas de apertura, receptividad y compasión.

Y dejo para el final de los agradecimientos a mi familia. En primer lugar gracias a Iratxe. Ella ha sido la principal testigo de mi trabajo. Ha sido un apoyo incondicional. Gracias a Peio, Jon y Maren, ellos han tenido que sufrir el tiempo robado para la elaboración de esta tesis.

Y, por último, mi agradecimiento más especial, a mis padres, Pablo y Mari Carmen. A ellos va dedicada esta tesis doctoral.

PARTE I: DESARROLLO TEOLÓGICO

1 MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo establece el marco general de la investigación, exponiendo cuestiones, problemas, hipótesis y teorías que constituyen el *status quaestionis* del objeto de esta investigación. Es decir, el punto de partida teórico conceptual y las opciones metodológicas. Además de dar cuenta del problema, el estado de la cuestión, los objetivos y el método, quiere mostrar la actualidad del objeto de la interioridad. Entendiendo éste como camino mistagógico y cristológico que lleva al ser humano al encuentro no sólo con su dimensión más profunda, eje de integración, sino a la experiencia de encuentro con Dios.

La interioridad es esa dimensión propia del ser humano que remite a su voluntad de sentido, a su capacidad para descubrir la profundidad de la realidad, trascendiendo la realidad fenoménica. La interioridad, desde esta perspectiva, remite a conciencia, a la capacidad del ser humano de vivir con hondura y densidad cada momento de su vida. Es posible conceptualizar la interioridad como un espacio de integración vivencial, donde se unifican el cuerpo, los pensamientos, las sensaciones y las emociones⁸. Este proceso dinámico acontece en la dimensión corporal. Así, la interioridad, a partir de la vía psicocorporal, descubre el cuerpo del ser humano como lugar de trascendencia⁹, como *templo del espíritu* (1 Cor 6,19) en el cual es posible el encuentro con Jesucristo.

El propósito de esta investigación es profundizar de forma teórica sobre la interioridad como constructo y analizar desde la perspectiva teológica su aspecto mistagógico y cristológico, así como su potencial evangelizador. Quiere proporcionar unas claves específicamente cristianas que permitan diseñar un programa de educación de la interioridad con alumnado de educación secundaria que sea evangelizador. Este será un criterio de evaluación de la hipótesis teológica, de modo que muestre la plausibilidad de la educación de la interioridad desde una perspectiva evangelizadora.

⁸ Cf. AA.VV., *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2013, p. 8.

⁹ Cf. T. Santamaría, *La interioridad, un viaje al centro de nuestro ser*, DDB, Bilbao, 2013, pp. 138-139.

1.1 Planteamiento y justificación del problema

La cultura postmoderna es frecuentemente asociada a la fragmentación¹⁰, que se convierte en una de las características estructuradoras de la sociedad occidental, afectando a distintos ámbitos de la vida tanto pública como privada¹¹. Otra imagen utilizada es la de un mundo roto¹², un *mundo desconexo y sincrético que ejerce una fuerza centrífuga sobre sí mismo, alejándose de su núcleo personal, de su propia interioridad*¹³.

Algunos autores han hablado de una *cultura líquida*¹⁴,

*“una sociedad informe y en constante transformación en la que no hay pautas estables ni predeterminadas. En este contexto el sujeto tiene la tarea y la responsabilidad de construir su identidad sin patrones ni referencias fijas, con la incertidumbre y la falta de caminos prefijados como telón de fondo de su caminar vital”*¹⁵.

La sociedad occidental, marcada por la prisa y por la necesidad de producir, aboca a un estilo de vida caracterizado por la superficialidad; una cultura líquida en la que las identidades son similares a una costra volcánica. Si las identidades son miradas desde el exterior muestran una apariencia sólida y consistente. Sin embargo, si se observa más detenidamente, se percibe todo un mundo interior habitado por la fragilidad y la fragmentación¹⁶.

Esta cultura líquida, además, es una cultura presentista, marcada por la lógica del mercado que estructura los tiempos básicos de la vida de los sujetos sobre el “comprar,

¹⁰ Cf. B. González Buelta, *Orar en un mundo roto*, Sal Terrae, Santander, 2002, pp. 19-35.

¹¹ Cf. J.B. Libanio, “Vida consagrada y teología latinoamericana”, *Secciones de Teología*, 195, 2010, pp. 225-240.

¹² Cf. B. González Buelta, *Op.cit.*, 2002.

¹³ T. Santamaría, *Op.cit.*, 2013, p. 27.

¹⁴ Cf. Z. Bauman, *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*, Paidós, Barcelona, 2007.

¹⁵ *Ibid.*, p. 27.

¹⁶ Cf. Z. Bauman, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2002.

usar, tirar”. Detrás del consumo se esconde la búsqueda permanente de las necesidades materiales. El mito que se encuentra a la base de este proceso vital está construido en las imágenes y narraciones acerca del carácter salvífico del dinero y el consumo en la sociedad neoliberal.

Un último rasgo destacable de este modelo cultural es la concepción del tiempo, el cual se ha cargado de valor material y obedece a la lógica del consumo y la producción. Así, la persona pasa a ser una esclava del reloj, porque la vida se convierte en una carrera contra el tiempo en la que se tienden a multiplicar las actividades. El ser humano vive mentalmente en un estado multi tarea¹⁷, en el que la atención se encuentra en un estado de vigilancia teniendo que abordar múltiples estímulos a un mismo tiempo¹⁸. Esto está provocando dificultades atencionales en los niños, niñas y adolescentes¹⁹, patologías relacionadas con la ansiedad y el estrés, y lo que el psicólogo M. McLuhan define como la *mente zapping*²⁰.

En este contexto cultural es necesaria una reconciliación con el tiempo, que el ser humano postmoderno redescubra su propio ritmo interior, su biorritmo. Y que éste le ayude a tomar conciencia de su vida.

El impacto de este nuevo modelo cultural en la dimensión espiritual y religiosa de las personas también es notorio²¹. J. Martín Velasco denomina a este fenómeno *cultura de la intrascendencia*²². Los estudios sociológicos muestran el creciente proceso de secularización e increencia existente en occidente²³. Igualmente evidentes son los datos

¹⁷ Cf. D.J. Levitin, *The organized mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*, New York, 2015.

¹⁸ El término empleado en contexto laboral es el *Multitasking*, como mecanismo que permite mejorar el rendimiento de los trabajadores.

¹⁹ Hay distintos estudios que analizan el aumento de casos diagnóstico de TDHA en infancia. Ver: Center for Disease, Control and Prevention. TDHA en infancia, s.f. <http://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/documents/timeline.pdf>.

²⁰ Cf. M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, Gingko Press, Berkeley, 1964.

²¹ Cf. H. Smith, *La importancia de la religión: en la era de la increencia*, Kairós, Barcelona, 2002.

²² J. Martín Velasco, *Ser cristiano en una cultura posmoderna*, PPC, Madrid, 1996, p. 42.

²³ Cf. S. González López, *El proceso de secularización: para una sociología del hecho religioso*, Instituto de Sociología aplicada, Madrid, 1985; J.M. Gorritxategi, *La identidad increyente en Euskal Herria*:

cuando las investigaciones se centran en la realidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes²⁴. El informe sobre jóvenes publicado por la Fundación SM en el año 2017 presenta en su capítulo 5, Jóvenes y religión, sugerentes conclusiones. Reflexiona sobre el descenso en la práctica religiosa que, en buena parte se debe a los efectos de las tres olas de secularización que han afectado a Europa, y que en España se han retrasado en el tiempo, aunque se han presentado con una mayor virulencia²⁵. Según el autor de este capítulo, J.M. González-Anleo, la característica fundamental de los jóvenes actuales no es la religiosidad ni la secularización, sino el escepticismo y la duda²⁶. Algunos datos que corroboran este progresivo alejamiento de los jóvenes de la Iglesia son la disminución en la práctica religiosa, así como la disminución en las prácticas oracionales. También un menor sentido de pertenencia a la institución²⁷. Todo ello constituye un reto para la evangelización en este siglo XXI.

La importancia del tema estriba en la necesidad de un nuevo paradigma²⁸ que integre educación, humanización y evangelización. Un nuevo estilo educativo y evangelizador que ayude a los sujetos a vivir de manera más consciente. Desarrollando procesos que les permitan integrar sus dimensiones básicas. Ofreciendo experiencias que permitan descubrir en el silencio una fuente de conocimiento y sabiduría. Y, finalmente, generando experiencias que abran a la trascendencia, a la cuestión del sentido y, más concretamente, al encuentro con Jesucristo.

análisis cultural de la increencia. Tesina de licenciatura. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1994; I. Sáez de la Fuente, *Creencia e increencia en la bizkaia del tercer milenio*, DDB, Bilbao, 2001; J. Elzo y M. Silvestre (Dir.), *Un individualismo placentero y protegido: cuarta encuesta europea de valores en su aplicación a España*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2010; A. Pérez Agote, *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*, CIS, Madrid, 2012.

²⁴ Cf. AA.VV., *Jóvenes españoles 2010*, SM, Madrid, 2010; M. Bilbao, N. Corcuera y O. Longo, *EAEko gazteen sinesmenak eta erlijiozaletasuna – Creencias y religiosidad de la juventud de la CAPV*, Cuadernos de tendencias de la juventud Vasca, 5, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2013; J. González-Anleo y J.A. López-Ruiz, *Jóvenes españoles “entre dos siglos” (1984-2017)*, SM, Madrid, 2017.

²⁵ Cf. H. Joas, *La fede como opzione. Possibilità di futuro per il cristianesimo*, Queriniana, Brescia, 2013. Citado en: J.M. González-Anleo, *Op.cit.*, 2017, p. 238.

²⁶ Cf. J.M. González-Anleo, *Op.cit.*, 2017, pp. 237-278.

²⁷ Cf. J. Rojano, “Perfil de los jóvenes creyentes actuales”, *Sal Terrae*, 1231, 2018, p. 271.

²⁸ Se utiliza paradigma en la conceptualización elaborada por T. Khun. Ver: T. Khun, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2006.

La teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner²⁹ ha sido la puerta que ha posibilitado hablar y profundizar en la inteligencia espiritual como un tipo de inteligencia que capacita al sujeto para la búsqueda de sentido y la apertura a la trascendencia. Dentro de la inteligencia espiritual se enmarca la interioridad, en cuanto camino de acceso a lo más hondo del ser humano. La interioridad va a favorecer, entre otras cosas, el autoconocimiento que es una de las vías de desarrollo de la inteligencia espiritual³⁰. Se trata de recorrer el camino realizado por los místicos. Por todas esas personas que dotadas de una sensibilidad especial y, respondiendo a la llamada de Dios, descubrieron a Dios en lo más profundo de su ser. Descubrieron una *interioridad habitada*³¹.

El tema elegido en esta tesis es la interioridad, entendida como el proceso dinámico de construcción de la vivencia. Proceso que acontece en el cuerpo, espacio cóncavo de la corporalidad del ser humano, que emerge desde lo más profundo de su ser, cultivo del mundo interior, de la tierra fértil a partir de la cual pueda crecer una vida psicológica y espiritual integrada³². La interioridad hace referencia a ese ámbito íntimo, delicado y esencial de la persona donde ésta se encuentra con su esencia, ese espacio intrapersonal donde se acogen las resonancias que llegan del mundo exterior.

También es posible definir la interioridad como la capacidad que posee el ser humano de mirar hacia dentro, de partir de su capacidad metacognitiva para descubrir su ser más íntimo, viviendo desde ahí una relación consciente con su entorno³³. Y a partir de esa mirada meta-reflexiva descubrir un sentido para su vida, es *identificar la pasión que mueve a cada ser humano, el deseo esencial que está labrando en su corazón*³⁴.

²⁹ Cf. H. Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 2011.

³⁰ Cf. F. Torralba, *Inteligencia espiritual*, Plataforma, Barcelona, 2010, p. 117.

³¹ Cf. E. García Rojo, "La interioridad en Teresa de Jesús", *Revista de Espiritualidad*, 75, 2016, pp. 189-217.

³² Cf. L. López, *Educación la interioridad*, Plataforma, Barcelona, 2015, p. 44.

³³ Cf. A. Alonso Sánchez, *Pedagogía de la interioridad*, Narcea, Madrid, 2011, p. 55.

³⁴ F. Torralba, *¿Por qué Pierre Anthon debería bajar del ciruelo? Interioridad y sentido*, Khaf, Madrid, 2013, p. 33.

La interioridad como espacio de encuentro no sólo con lo más íntimo del ser, sino como experiencia de apertura radical al Misterio, a Dios, así como al cosmos y al resto de personas. La tesis que se presenta es que la interioridad es un camino mistagógico, un camino de acceso al Misterio y, concretamente, a Jesucristo.

Dentro de la interioridad en esta investigación se elige la psico-corporalidad como vía de acceso al interior³⁵. En base a la complejidad del ser humano y a su dimensión poliédrica es posible acceder a su núcleo interno de distintas formas. Un modo es el acceso a la interioridad a través de la razón, la filosofía como introspección ha sido un método utilizado a lo largo de la historia de la humanidad. También el arte ha sido otra de las vías clásicas; poetas, músicos, pintores y escultores han mostrado la profundidad de la experiencia humana. En este caso se presenta la vía psico-corporal como forma de acceso al mundo interior³⁶.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo principal

Validar³⁷ la interioridad como camino mistagógico que posibilita el encuentro y la religación con el cosmos, los seres humanos y con el Dios de Jesús.

Este objetivo principal contiene tres líneas fundamentales de desarrollo:

Mostrar que la pregunta por la interioridad tiene sentido hacérsela en el contexto de una sociedad postmoderna, así como en el marco de distintas antropologías y psicologías y, en concreto, en la antropología relacional sistémica de R. Panikkar.

³⁵ El Catecismo de la Iglesia Católica, en la primera parte de la Profesión de Fe, en los números 362-368 profundiza en la unidad corporal y espiritual del ser humano.

³⁶ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 56.

³⁷ P. Ricoeur sostiene que la validación, proceso por medio del cual el sujeto pone a prueba sus conjeturas, está más cerca de una lógica de la probabilidad que una lógica de la validación empírica. *Sostener que una interpretación es más probable que otra es algo diferente de demostrar que una conclusión es verdadera. En este sentido, validación no equivale a verificación.* P. Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2001, p. 186.

Mostrar que el trabajo en interioridad unifica las diferentes dimensiones del ser humano, desde el punto de vista existencial.

Mostrar que el trabajo en interioridad implica la dimensión religiosa y cristiana del sujeto, por lo que tiene una vertiente mistagógica y cristológica.

1.2.2 Objetivos específicos

A. Validar la interioridad, tal como ha sido presentada en las líneas precedentes, como un camino mistagógico y cristológico coherente con la Sagrada Escritura, con la Tradición y el Magisterio de la Iglesia Católica. Es decir, como un camino que facilita el encuentro con el Dios de Jesucristo.

B. Presentar y explicar los elementos que caracterizan la visión antropológica de R. Panikkar, mostrando su consistencia teológica.

C. Mostrar claves, desde la teología pastoral, a partir del diálogo con la antropología teológica y la teología espiritual, para elaborar un programa educativo que desarrolle la inteligencia espiritual y, concretamente, la educación de la interioridad.

D. Mostrar cómo dentro de la interioridad, la vía psico-corporal es un camino mistagógico y cristológico adecuado.

E. Mostrar la plausibilidad de la hipótesis teológica, por la cual la educación de la interioridad y el Programa TREVA, en concreto, es compatible con la espiritualidad cristiana.

F. Mostrar cómo el Programa de educación de la interioridad TREVA, como desarrollo de la inteligencia espiritual, tiene un impacto positivo en otro tipo de inteligencias como la intrapersonal y la interpersonal.

1.3 Hipótesis de trabajo

La educación de la interioridad, en cuanto proceso en el que se integran las dimensiones corporal, emocional y espiritual, es un proceso mistagógico y, más concretamente cristológico.

La vía de la psico-corporalidad posibilita el trabajo de la educación de la interioridad. Es decir, hace posible el descubrimiento del cuerpo como lugar teofánico, lugar donde se revela Jesucristo.

Educar en la interioridad para posibilitar la búsqueda de sentido y la apertura a la trascendencia requiere de herramientas pedagógicas específicamente diseñadas para ello. El programa TREVA interioridad es una herramienta pedagógica adecuada al objeto.

1.4 Objeto formal de la investigación

La pretensión de este apartado es dar cuenta de la perspectiva de esta investigación, así como explicitar el método teológico empleado. En la primera parte de la investigación se privilegia un método teológico cuyo presupuesto básico es la racionalidad analógica existente tanto entre las cosas como entre los propios misterios de fe (*analogía entis, analogía fides*). El método propuesto busca analizar, organizar y profundizar en los fundamentos bíblicos y teológicos, así como en las bases psicológicas para validar la coherencia teórica de la noción de interioridad como una vía de acceso mistagógica y cristológica.

En la segunda parte se utiliza un método de investigación propio de las ciencias humanas para validar la aportación teórica en su aplicación pastoral y evangelizadora. En concreto, se usa el método *de investigación-acción CIPP de Stufflebeam*. Se analiza el impacto que un programa de educación de la interioridad tiene en el alumnado de un centro de educación secundaria. Para ello, se miden distintas variables como la competencia emocional, la interpersonal y la relacional.

1.4.1 Hermenéutica analógica

A. La hermenéutica como racionalidad

La hermenéutica es el enfoque epistemológico bajo el que se realiza esta investigación. Se quiere mostrar la interioridad como un camino mistagógico, como una vía de acceso a lo más esencial de la persona donde se produce el encuentro con Jesucristo. Lo que se propone esta reflexión es un diálogo con los signos de los tiempos. Un diálogo con las distintas espiritualidades existentes en la sociedad, un diálogo con la antropología teológica de R. Panikkar, así como con la tradición sapiencial. Y todo ello, para validar la educación de la interioridad como un camino mistagógico y cristológico válido.

Como afirma H.G. Gadamer, comprender textos es entenderse en una especie de conversación. Desde su perspectiva, la interpretación no es más que la comprensión que se desarrolla por medio de un lenguaje concreto – en este caso el lenguaje teológico³⁸. M. Heidegger desarrolla una fenomenología hermenéutica, en la obra *Tiempo y ser* describe el comprender como la operación que constituye el ser en el sujeto³⁹. La comprensión es el modo específico de ser de éste y la raíz de todo su conocimiento. El ser humano en su ser-en-el-mundo es constitucionalmente comprensión de la existencialidad de la existencia⁴⁰. Esta comprensión remite a la posibilidad abierta que es la persona, a su proyectualidad. Así el sujeto, a partir de *su Ser-ahí, en cuanto comprensión, proyecta su ser en posibilidad*⁴¹.

H.G. Gadamer elaborará las claves de una ontología hermenéutica. Para ello, parte de un universalismo hermenéutico, ya que el comprender es el carácter ontológico originario de la vida humana. Este autor presenta el concepto hermenéutico como,

“el movimiento fundamental de la existencia, que la constituye en su finitud y en su historicidad y que, de ese modo, abarca todo el conjunto de su experiencia en el mundo. No es arbitrario ni constituye una exageración sistemática de un

³⁸ Cf. H.G. Gadamer, *Verdad y método II*, Sígueme, Salamanca, 1977, pp. 130-131.

³⁹ Cf. M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1951.

⁴⁰ Cf. R. Gibellini, *La teología del siglo XX*, Sal Terrae, Cantabria, 1998, p. 65.

⁴¹ M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1951, p. 166.

aspecto particular el decir que el movimiento de la comprensión es algo universal y constitutivo”⁴².

B. La hermenéutica como método

El método empleado en esta investigación es la hermenéutica analógica, método que ha sido frecuentemente aplicado en la teología⁴³. Por un lado, está la hermenéutica equívoca que, por su equivocidad, no puede ser tenida en cuenta como método válido de conocimiento. Por otro lado, la hermenéutica unívoca, que busca el conocimiento de manera clara, aunque sin tomar en cuenta la necesidad de la analogía en el conocer humano. Frente a ellas, se propone una hermenéutica analógica que trata de situarse en un plano intermedio entre la rigidez de la univocidad y el relativismo de lo equívoco.

Así la define M. Beuchot,

*“Una hermenéutica analógica consiste, en primer lugar, en buscar una interpretación de los textos que no quede atrapada ni en el ideal univocista de la única interpretación diáfana y sin complicaciones, ni en el caos equivocista de muchos posmodernos que ya propugnan la interpretación infinita, con lo cual todas las interpretaciones son válidas y complementarias, pero también todas igualmente subjetivas, sin poder ser verdaderas ni tampoco falsas”*⁴⁴.

La hermenéutica analógica, tal como señala H.G. Gadamer, no es un método que se aplica a un objeto de conocimiento, cuanto una auto-interpretación realizada al interpretar los mensajes que llegan a la persona. Esto se debe, a que es esa interpretación la que genera en el ser humano un cambio⁴⁵.

La hermenéutica subraya la capacidad comunicativa de la teología, abriéndole a nuevos horizontes de diálogo con métodos provenientes de las ciencias naturales, así como de

⁴² H.G. Gadamer, *Op.cit.*, 1977, p. 12.

⁴³ M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, Itaca, México, 2000, pp. 64ss. Para una aplicación más detallada, véase M. Beuchot, *Hermenéutica analógica-icónica y teología*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2008, pp. 33ss.

⁴⁴ M. Beuchot, *En el camino de la hermenéutica analógica*, San Esteban, Salamanca, 2005, p. 9.

⁴⁵ Cf. H.G. Gadamer, *Op.cit.*, 1998.

las ciencias humanas. Desde esta perspectiva, la hermenéutica analógica será el modo de acercamiento a los distintos autores que se presentarán en esta investigación.

Tal como señala M. Beuchot, la hermenéutica analógica lleva a la teología a

“responder mejor a las exigencias de la filosofía analítica, que es positivista y pragmatista, pero sin caer en los excesos de la filosofía posmodernista y neopragmatista, que no quiere saber nada de rigor científico, sino de sentido para vivir”⁴⁶.

Sentido y referencia son los dos polos de la interpretación, sentido literal y sentido alegórico o espiritual. Su aplicación a la lectura bíblica, por ejemplo, ofrece un análisis no sólo sintagmático sino también paradigmático. Así, añade a la lectura horizontal y analítica, una lectura vertical, en profundidad, que acaba llegando al corazón del ser humano⁴⁷.

Partiendo de la analogía, esta hermenéutica pone de relieve dos caras de la analogía: la metáfora y la metonimia. El eje metonímico tiende a la univocidad, a la literalidad, es lo propio del discurso científico. A su vez, el eje metafórico tiende hacia la equívocidad, con riesgo de caer en ella; hace uso de la alegoricidad, que es lo propio del lenguaje poético. Por eso, la hermenéutica analógica puede oscilar entre la metáfora y la metonimia. Este método hará posible el acceso tanto a textos provenientes de la mística, como a textos bíblicos propios de las diferentes tradiciones.

Como afirma M. Beuchot, las nociones de metáfora y metonimia se unen en el signo icónico. La iconicidad, que es analogía, tiene una fuerza metafórica, pero también una fuerza metonímica, con la cual pasa del efecto a la causa. De este modo, se produce una explicación, operando de la parte al todo, lo cual es un proceso de universalización. Ahora bien, son una explicación y una universalización distintas, diferentes.

El ícono puede ser una metáfora en labores de metonimia, que hace pasar del fragmento al todo, del trozo a la totalidad. Y esto es fundamental en el análisis de la teología de la historia. Esta es la propuesta de R. Panikkar, recoger todos los fragmentos para crear un

⁴⁶ M. Beuchot, “Hermenéutica analógica y religión”, *Theologica Xaveriana*, 169, 2010, pp. 25-45.

⁴⁷ Cf. *Ibid.*, p. 42.

todo unitario que devuelva al ser humano al principio cosmoteándrico, a la armonía con Dios, con el cosmos y con su hermano. Expresado de otro modo, la capacidad de percibir la totalidad, que es la gloria de Jesucristo, en ese fragmento de tiempo, de la historia, que es cada acontecimiento de la vida, cada experiencia del día a día⁴⁸.

La teología debe de dar sentido existencial al ser humano para que le pueda resultar significativa y atrayente⁴⁹. Así, una teología hermenéutica debe de dar cuenta de la cultura y sus claves fundamentales. En este contexto la hermenéutica analógico-icónica proporciona un equilibrio entre la metáfora y metonimia. Ofrece un acercamiento a Dios que siempre es desde la analogía, un conocimiento limitado del que el ser humano debe ser consciente.

Con respecto al análisis de los textos bíblicos, la hermenéutica analógica-icónica busca una interpretación en la que se persigue el sentido profundo. Por medio de ella, el icono como signo se abre a su significado profundo. Para ello, es necesario partir del texto literal, para así evitar hermenéuticas relativistas⁵⁰.

Del mismo modo, este método posibilita un adecuado acceso a los personajes bíblicos en cuanto referentes en los que el ser humano contemporáneo puede verse reflejado. Esta lectura etiológica es posible gracias a la analogía. Y habla al ser humano de *su realidad espiritual ascético-moral que le brinda esperanza y deseos de imitar, pues son como espejos en los que se puede reflejar*⁵¹.

Por último, la hermenéutica en cuanto modo de acceso a la trinidad, parte de la revelación. Su tarea esencial es no caer en los excesos del ontologismo y el substancialismo. Su objetivo no es mostrar de forma empírica la existencia del Misterio

⁴⁸ K. Rahner reflexiona sobre la palabra Dios y sobre su construcción en la experiencia humana. A diferencia de otros conceptos, Dios no se construye a partir de la realidad sensible concreta de dicha realidad. Ver: K. Rahner, *Curso fundamental sobre la fe*, Herder, Barcelona, 2012, pp. 65-73.

⁴⁹ Cf. M. Beuchot, *Op.cit.*, 2008, p. 22.

⁵⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 32-42.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 57-58.

trinitario, sino buscar *el sentido que nos da, el significado que imprime a nuestras vidas el que esa realidad llamada Dios exista*⁵².

El método fundamental de acceso al Dios trinitario que propone la hermenéutica analítico-icónica es la analogía. De este modo, se evitan antropomorfismos o agnosticismos⁵³. Desde esta perspectiva, el objeto de reflexión de esta investigación será lo que R. Panikkar denomina la *Trinidad radical*⁵⁴.

Lo que se busca con este método teológico es una teología significativa para el ser humano contemporáneo. Que sea capaz de dotar de sentido a su vida, que ilumine su fe, que dé respuesta a sus interrogantes, y que promueva la apertura, la receptividad y la compasión.

C. La metodología de la hermenéutica

Tres son los momentos que constituyen la metodología de la hermenéutica analógica: la *subtilitas implicandi*, la *subtilitas explicandi* y la *subtilitas applicandi*. Llevados estos tres pasos a la semiótica M. Beuchot identifica el primer momento con la semántica (significado textual), el segundo con la sintaxis (significado intertextual) y el tercero con la pragmática (significado contextual)⁵⁵. El punto de partida, por tanto, es el significado sintáctico. Sobre él se construye la semántica y la pragmática. Después del análisis sintáctico, que es fundamentalmente implicativo, se profundiza en el significado del texto. Si bien, no como sentido sino como referencia, es decir, en relación con los objetos. Así, se descubre cuál es el mundo del texto, su referente. Por último, se da paso al momento de la pragmática, donde se toma en cuenta la intencionalidad del escritor o autor del texto⁵⁶.

⁵² *Ibid.*, p. 62.

⁵³ Cf. *Ibid.*, pp. 61-77.

⁵⁴ Cf. R. Panikkar, *La Trinidad: una experiencia humana primordial*, Siruela, Madrid, 1998.

⁵⁵ Cf. M. Beuchot, *Hermenéutica analógica: aplicaciones en América Latina*, El Búho, Bogotá, 2003.

⁵⁶ Cf. J.L. Meza Rueda, *La antropología de Raimond Panikkar y su contribución a la antropología teológica*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2009, p. 42.

Estos tres momentos, en opinión de M. Beuchot, tienen correspondencia con tres tipos de verdad que se dan en el texto. En primer lugar, una verdad sintáctica que puede ser tanto intratextual (interior al texto) como intertextual (con otros textos relacionados). En segundo lugar, una verdad semántica, en cuanto correspondencia con la realidad o con algún mundo posible que es aludido por el texto. Por último, una verdad pragmática, en cuanto acuerdo entre intérpretes acerca del significado del texto, a pesar de los elementos subjetivos y extra textuales existentes.

Se alude aquí a una especie de racionalidad comunicativa⁵⁷. Esto es, se establece por medio del lenguaje un intento de entendimiento entre los distintos sujetos buscando el acuerdo de forma intersubjetiva. Para ello, se formulan pretensiones de validez con disposición a problematizarlas y a problematizar las pretensiones de los otros sujetos, sobre una base dialógica. Los sujetos implicados se orientan hacia el reconocimiento intersubjetivo, buscando un acuerdo, no impuesto, sino construido, dado que todo acuerdo necesariamente descansa sobre la base de convicciones.

De modo sintético estos son los tres momentos propios de la metodología de la hermenéutica analógica:

Momento implicativo

Se analiza la coherencia a nivel textual, intratextual e intertextual. La pretensión es la búsqueda de la coherencia interna – análisis *ad intra* del texto-, así como la coherencia con otros textos relacionados. En este trabajo se hace un análisis de los textos de distintos autores que ayuden en la pretensión final de la investigación de validar la interioridad como camino mistagógico y cristológico.

Momento explicativo

La semántica remite al contraste entre el sentido del texto y la realidad para así llegar al propósito de la investigación. Se busca un sistema comprensivo explicativo. Para ello, se parte de la antropología de R. Panikkar y de los textos evangélicos. También del estudio del Magisterio y la Tradición cristiana. Todo ello con la pretensión de descubrir las claves fundamentales que sostienen el paradigma de la interioridad, un Dios que

⁵⁷ Cf. J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción*, Taurus, Madrid, 1999.

sostiene la vida desde su esencia. La pretensión en este segundo momento es comprensiva.

Momento aplicativo

Al sentido pragmático se llega a partir de los dos momentos anteriores, es decir, a partir de ese primer nivel analítico e implicative y del segundo, explicativo comprensivo. No solo se toma en consideración la intención del autor, y se pone en diálogo con su contexto histórico cultural, sino que se relaciona con la intencionalidad del lector. Por ello, a partir de la síntesis anteriormente realizada se propone un esquema comprensivo. En dicho esquema, la interioridad es mostrada como una vía mistagógica y cristológica, válida y coherente con la tradición cristiana.

1.4.2 El método experimental: el diálogo entre teología y ciencias humanas

G. Tanzella-Nitti incide en el uso de la ciencia en el quehacer teológico⁵⁸. Para este autor, el saber proveniente de las ciencias acrecienta el conocimiento del dato revelado. Además, modifica el ángulo de comprensión de las cuestiones que posibilitarán un análisis más riguroso de la realidad. Así, afirma que en la teología se ha ido produciendo

“la progresiva, aunque lenta, recepción de la visión científica contemporánea sobre el cosmos físico, sobre la vida y sobre la especie humana, como horizonte contextual irrenunciable para una mejor comprensión de la doctrina bíblica sobre la creación y de la misma historia de la salvación”⁵⁹.

Las ciencias naturales y sociales, desde esta perspectiva, pueden ser vistas como fuentes positivas de especulación teológica. Convirtiéndose en una ayuda inestimable al papel esencial de la teología de exploración de nuevos senderos heurísticos.

⁵⁸ G. Tanzella-Nitti, “Scienze naturali, utilizzo in teologia”. En: A. Strumia, *Dizionario Interdisciplinare di Scienza e Fed*, Urbaniana University Press, Roma, 2002, pp. 1273-1289 (en línea). Disponible en: <http://disf.org/scienze-naturali-in-teologia>.

⁵⁹ *Ibidem*.

Este texto de Juan Pablo II establece una nueva comprensión en el diálogo entre ciencia y religión

“¿A qué anima, entonces, la Iglesia con esta unidad relacional entre ciencia y religión? Ante todo y sobre todo, a que lleguen a comprenderse mutuamente. Durante demasiado tiempo se han mantenido alejadas. Se ha definido la teología como un esfuerzo de la fe por alcanzar comprensión, como fides quaerens intellectum. Como tal, debe de estar hoy en intercambio vital con la ciencia, del mismo modo que lo ha estado siempre con la filosofía y otros saberes. La teología tendrá que recurrir a los descubrimientos de la ciencia en uno u otro grado, mientras siga siendo principal incumbencia suya: el ser humano, los logros de la libertad, las posibilidades de la comunidad cristiana, la naturaleza de la fe y la inteligibilidad de la naturaleza y de la historia. La vitalidad y trascendencia de la teología para la humanidad se reflejarán profundamente en su capacidad para incorporar estos descubrimientos”.

“Ahora viene una cuestión de delicada importancia, que hemos de matizar con cuidado. No es propio de la teología incorporar indiferentemente cada nueva teoría filosófica o científica. Sin embargo, cuando estos descubrimientos llegan a formar parte de la cultura intelectual de la época, los teólogos deben entenderlos y contrastar su valor en orden a extraer del pensamiento cristiano alguna de las posibilidades aún no realizadas. El hilemorfismo de la filosofía natural de Aristóteles, por ejemplo, fue adoptado por los filósofos medievales, para servirse de él en el examen de la naturaleza de los sacramentos y la unión hipostática. (...) Los teólogos podrían preguntarse hoy si, con respecto a la ciencia, la filosofía y otras áreas del conocimiento humano contemporáneas, han llevado ellos a cabo este proceso extraordinariamente difícil, con la perfección con que lo hicieron estos maestros medievales”⁶⁰.

En esta investigación se hará uso del método experimental, un método que intenta establecer proposiciones a partir de la observación y la verificación empírica. El objetivo es utilizar los conocimientos adquiridos en la investigación con el fin de

⁶⁰ Juan Pablo II, *El diálogo teología-ciencias hoy*, carta dirigida al director del Observatorio Vaticano, Vaticano, 1988.

introducir mejoras en el conocimiento, por medio del lineamiento y construcción de pruebas que se controlan de un modo experimental. Desde el enfoque experimental la investigación es un proceso que tiene como meta la demostración, la confirmación y el desarrollo de hipótesis que se elaboran a partir de adquisiciones teóricas antecedentes.

1.4.3 El método investigación-acción

En la segunda parte de la investigación se utiliza una metodología propia de las ciencias humanas, concretamente de la psicopedagogía. La pregunta sobre el estatuto epistemológico lleva a apoyarse en las aportaciones de otras ciencias para sistematizar los conocimientos propios de la experiencia.

El método utilizado es el modelo de investigación-acción CIPP de Stufflebeam⁶¹. Este modelo está orientado al uso de la información proveniente del análisis que es, a su vez, aplicada al propio proceso. El propósito, por lo tanto, es maximizar los resultados para intervenir nuevamente, a partir de ellos, en el proceso. La evaluación se presenta como un proceso en el que se incluyen las etapas de identificar, obtener y proporcionar información. De ahí las siglas de CIPP, que diferencia cuatro tipos de evaluaciones con sus correspondientes decisiones de mejora.

- Evaluación del contexto: consiste en definir el contexto institucional, identificar la población objeto del estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.
- Evaluación del *input* o entrada: pretende identificar y valorar la capacidad del sistema en su conjunto, las estrategias alternativas del programa, así como la planificación y los presupuestos antes de ponerlo en práctica.

⁶¹ D. Stufflebeam, "The CIPP modelo for evaluation: An upndate, a review of the model's development, a checklist to guide implementation". Ponencia leída en el Oregon Program Evaluators Network Conference, Porland, 2003 (en línea). Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.

- Evaluación del proceso: su objetivo es identificar y corregir los defectos de planificación mientras se está aplicando.
- Evaluación del producto: se recopilan descripciones y juicios acerca de los resultados y se relacionan con los objetivos y con la información proporcionada por el contexto, el diseño y el proceso.

Por medio del modelo CIPP de investigación, aplicado a un programa de educación de la interioridad, se van a poder tomar decisiones con respecto al programa a diferentes niveles:

- Decisiones de realización, sobre la puesta en marcha del programa y los recursos necesarios para ello (personas, etc.).
- Decisiones de reciclaje, aportaciones al programa, incorporación de nuevos elementos, etc.
- Decisiones de planificación, selección de objetivos adecuados al programa, sujetos a los que va dirigido, etc.
- Decisiones de estructura, medios necesarios para conseguir los objetivos propuestos.

1.5 Limitaciones de la investigación

La pretensión es fundamental, desde el método teológico, la validez y consistencia del constructo interioridad en el marco de la tradición cristiana. Si bien, como se ha mencionado la interioridad se entiende en el marco de la inteligencia espiritual, de la cual es una dimensión. Para ello, el autor de referencia será R. Pannikar y su principio cosmoteándrico. El objetivo será partir de la antropología teológica de este autor en la que el ser humano es comprendido como un microcosmos que reproduce en su interior el macrocosmos.

El trabajo de investigación no profundizará en la inteligencia espiritual, un constructo en el que se enmarca la interioridad, pero que la excede en naturaleza y desarrollo. Como se afirma en las líneas precedentes, la inteligencia espiritual surge del paradigma de las inteligencias múltiples propuesto por H. Gardner y pone de manifiesto la dimensión espiritual-trascendente del ser humano, más allá de tradiciones religiosas

concretas. En cuanto inteligencia tiene unos correlatos neurológicos y cerebrales y, por tanto, es susceptible de ser entrenada y evaluada. Si bien, no es objetivo de esta investigación profundizar en este tipo de inteligencia. La inteligencia espiritual, sin embargo, es el marco en el que se inserta la interioridad ya que recoge en su interior algunos de sus elementos fundamentales⁶².

Tampoco es objetivo del programa medir empíricamente la inteligencia espiritual, ni siquiera es pretensión de esta investigación responder a la cuestión de si la inteligencia espiritual es medible, y cuáles son los instrumentos adecuados para realizar esta tarea. El propósito, a partir del esquema antropológico presentado en la primera parte de la reflexión, es mostrar el impacto que un programa de educación de la interioridad, el programa TREVA, tiene en alumnado y profesorado de educación secundaria en distintos ámbitos y dimensiones de su persona. Desde una visión antropológica integral la dimensión espiritual correlaciona positivamente con dimensiones emocionales, interpersonales, de bienestar, conciencia y relajación. Incluso, la dimensión espiritual correlaciona positivamente con variables no solo individuales sino grupales, es decir, el desarrollo de un programa de educación de la interioridad en un centro de educación secundaria incidirá positivamente en el clima de aula y de centro.

El trabajo de la interioridad se centra en cómo facilitar y poner las condiciones de posibilidad para la escucha en el ser humano del Misterio que le habita. Ahora bien, la experiencia de Dios es fundamentalmente gracia divina (DV 5). La fe, desde esta perspectiva, es entendida como tarea y como don. En cuanto don el creyente ha de tomar conciencia de que es ofrecimiento amoroso de Dios, es iniciativa libre y gratuita que está más allá de sus actitudes y acciones, de un Dios que llama a cada persona por su nombre, por amor desde su mismo nacimiento (GS, 19). Si bien, la fe es también tarea, es decir, compromete a la persona en todas las dimensiones de su persona. La educación de la interioridad quiere disponer de las condiciones adecuadas y necesarias para que esa respuesta humana a la llamada de Dios sea efectiva.

⁶² Cf. F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, pp. 79-185.

2 MARCO TEÓRICO DE LA PROPUESTA: LA PSICO-CORPORALIDAD

En este capítulo se presenta el marco teórico de la investigación. Para ello, se realiza un itinerario cuya pretensión es enmarcar la psico-corporalidad. En primer lugar, se establece un diálogo con la psicología y con la neurociencia. El objetivo es mostrar la validez de la inteligencia espiritual dentro de la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner. En el análisis se tendrán en cuenta los datos de la neurociencia.

En segundo lugar, se desarrolla el concepto de interioridad, fundamento de esta investigación. En la conceptualización desarrollada se sitúa la interioridad como una dimensión de la inteligencia espiritual.

En último lugar, se desarrolla la psico-corporalidad como vía de desarrollo de la interioridad. Para ello, se presentan sus bases filosóficas y psicológicas. Partiendo de la fenomenología, el existencialismo y de autores como M. Merleau-Ponty se conceptualiza la dimensión corporal del ser humano como consciencia intencional vivida⁶³.

El objetivo de este capítulo es presentar el marco teórico de la propuesta, de modo que en el capítulo siguiente, se realice la fundamentación Bíblico-Teológica de la misma. De ese modo, en el capítulo IV se presentará la propuesta mistagógica de educación de la interioridad, el Programa TREVA y sus nueve recursos psico-corporales, así como sus bases psico-pedagógicas.

2.1 Inteligencia espiritual

Este apartado se compone de dos partes complementarias entre sí. En la primera, se realiza una aproximación desde la psicología en diálogo con la teología espiritual. La segunda se aborda desde la neurociencia, también en diálogo con esta disciplina teológica. Tanto la psicología como la neurociencia son dos enfoques con dos campos

⁶³ Cf. F.B. Dasilva, “El pensamiento de Merleau Ponty: la importancia de la percepción”, *Miriada: Investigación en Ciencias Sociales*, 6, 2010.

epistemológicos complementarios, que van a posibilitar una aproximación interdisciplinar a la cuestión de la inteligencia espiritual (IE).

En la primera parte del capítulo se ponen las bases del concepto inteligencia espiritual. En la conceptualización que se presenta a lo largo de esta investigación la interioridad es considerada una de las dimensiones de la IE. Por ello, se hace necesario definir y matizar este concepto, así como las relaciones que tiene con la fe cristiana.

Para ello, se realizará un itinerario en el que el primer paso será situar la IE en el marco de las inteligencias múltiples. Esta teoría propuesta por H. Gardner será el punto de partida, ya que posibilitó trascender el concepto lineal y cognitivo que se tenía de la inteligencia y llegar a un modelo más acorde con la multidimensionalidad y complejidad propia del ser humano.

A continuación, se realizará un repaso al desarrollo que el concepto IE ha tenido en los últimos tiempos. Para ello, se presentarán las distintas conceptualizaciones realizadas de este término, subrayando el desarrollo que ha tenido también en España.

Por último, en la aplicación al contexto educativo se reflexionará sobre el término competencia espiritual. Término que algunos autores vinculan a la IE y que está generando distintas propuestas de trabajo en centros educativos.

En segundo lugar, el contexto actual, propio de una sociedad tecno científica, lleva al diálogo entre ciencia – neurociencia en este caso – y teología⁶⁴. La neurociencia muestra la red compleja de interrelaciones neurales existentes en el ser humano, mostrando las correlaciones entre facultades psíquicas y las diferentes áreas del sistema nervioso. De este modo, es posible conocer de una manera más precisa las operaciones y estados psíquicos, así como sus funciones y relaciones. Además, la neurociencia aporta datos en el estudio de la espiritualidad humana. Como afirma J.J. Sanguinetti,

⁶⁴ Cf. M. Acosta, “Neuroteología ¿Es hoy la nueva teología natural?”, *Naturaleza y libertad. Revista de estudios interdisciplinarios*, 5, 2015, p. 12.

“Puede ofrecer un panorama sugestivo en el que se destaque la espiritualidad de la persona humana, abierta a la trascendencia de Dios, haciendo ver al mismo tiempo la relevancia del papel del cuerpo”⁶⁵.

Ahora bien, a pesar de los conocimientos importantes que la neurociencia aporta en relación al ser humano, ofrece una visión parcial del mismo que debe ser enriquecida con conocimientos situados en otros niveles epistemológicos⁶⁶. Así, en este capítulo se presenta una aproximación a las aportaciones de la neurociencia a la trascendencia en el ser humano, en diálogo con la teología espiritual.

2.1.1 Evolución del concepto inteligencia. El camino hacia las inteligencias múltiples

La palabra inteligencia denota la capacidad de discernir, de separar, de cribar entre distintas alternativas pudiendo tomar la decisión más oportuna⁶⁷. Etimológicamente el vocablo latino *intelligentia* proviene de *intelligere*, término que se compone de *intus*, entre, y *legere*, escoger o leer. Ser inteligente, por lo tanto, es la capacidad de saber escoger la alternativa más adecuada, sopesando elementos a favor y en contra, en función de cada momento y situación. También ser capaz de leer entre líneas. La inteligencia puede ser entendida, del mismo modo, como la capacidad de aprender o de comprender algo. Así, esta capacidad posibilita al ser humano enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana de una forma adaptativa y beneficiosa para sus intereses. La inteligencia se caracteriza como un conjunto de aptitudes que las personas ponen en marcha con éxito para lograr objetivos anteriormente marcados.

La inteligencia posibilita recoger del pasado experiencias significativas y extraer aprendizajes de ellas. Hace posible, igualmente, anticipar situaciones de futuro,

⁶⁵ J.J. Sanguinetti, “Neurociencia y antropología”. Síntesis de la presentación hecha en el Seminario “Persona, mente y cerebro”, Buenos Aires, 2016 (en línea). Disponible en: <http://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Juan-J.-Sanguinetti-Neurociencia-y-antropologia.pdf>.

⁶⁶ Cf. J.J. Sanguinetti, “El desafío antropológico de las neurociencias. Neurociencia, filosofía y teología”, *Rivista di Scienze dell’Educazione*, 3, 2015, p. 383.

⁶⁷ Cf. F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, p. 21.

diseñando estrategias adecuadas para hacer frente a dichas situaciones. Además, permite al ser humano planificar acciones futuras, manejándose de forma consciente en su vivir cotidiano. Desde esta perspectiva, la inteligencia cumple una función adaptativa, ya que posibilita al sujeto la pervivencia en su medio de una forma funcional. Como afirma F. Torralba:

*“un ser vivo se conduce inteligentemente cuando pone en práctica una conducta caracterizada por las notas siguientes: tener sentido, no derivarse de ensayos previos o repetirse en cada nuevo ensayo; responder a situaciones nuevas que no son típicas ni para la especie ni para el individuo”*⁶⁸.

El diccionario de la Lengua Española presenta distintas acepciones para el término inteligencia. Algunas de ellas son: capacidad de entender o comprender; capacidad de resolver problemas; conocimiento, comprensión o acto de entender; habilidad, destreza y experiencia⁶⁹. En psicología la inteligencia se define como *la capacidad de adquirir conocimientos o entendimiento y de utilizarlo en situaciones novedosas*⁷⁰.

R. Gallegos, desde su enfoque holista y transpersonal, afirma que la inteligencia espiritual posibilita un nuevo paradigma en la concepción de la inteligencia. En su opinión, representa el tercer momento en el proceso evolutivo propio de este constructo⁷¹. El primer momento se da de la mano de A. Binet y su intento de medir lo que él denominó el cociente intelectual. Por medio de un test A. Binet se proponía medir la racionalidad instrumental, es decir, la capacidad lógico matemática y verbal.

El segundo período surge con H. Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. A partir de este momento se populariza el concepto de inteligencia. Se toma conciencia de que la inteligencia es un constructo, y que todas las personas tienen potencialidades en algún tipo de inteligencia. De este modo, ya no es posible establecer clasificaciones entre personas más inteligentes y menos inteligentes.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁹ Cf. Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 1992.

⁷⁰ J.L. Vázquez Borau, *Op.cit.*, 2010, p. 27.

⁷¹ Cf. R. Gallegos, *Inteligencia espiritual. Más allá de las inteligencias múltiples y emocional*, Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara, 2007.

El tercer período aparece de la mano de la inteligencia espiritual, y aporta a la inteligencia un nuevo nivel que tiene que ver con la capacidad humana de trascendencia. Es una inteligencia transpersonal, que traspasa la dimensión egoica y lleva al sujeto a relacionarse de forma armónica con la realidad que le circunda. En las siguientes líneas se profundiza en este proceso.

En el estudio del concepto de inteligencia y de la capacidad mental del ser humano se distinguen tres etapas. En cada una de ellas los objetivos de los investigadores se han centrado en cuestiones diferentes⁷². Recorriendo estas tres etapas se realizará un repaso breve a la historia de cómo se ha entendido la inteligencia en los últimos tiempos.

En un primer momento, el concepto inteligencia quedó restringido a la capacidad lógico deductiva. En este período es el coeficiente intelectual (CI) la única referencia académica aceptable a la hora de evaluar esta capacidad humana. Así, la inteligencia mental, caracterizada por operar por medio de procesos mecanizados, analíticos, consecuentes y lógicos era la única concepción existente de inteligencia.

En los inicios del siglo XX, el psicólogo A. Binet desarrolló una escala para predecir el rendimiento escolar que fue la base para la elaboración de los posteriores test de inteligencia. Este autor, partiendo de las aportaciones de C. Darwin, A. Bain o J. Stuart Mill, se convertirá en una de las referencias de la psicología diferencial. Cuando a principios del siglo XX el gobierno francés decreta la escolarización obligatoria para los niños y niñas de Francia, se le encarga a este psicólogo estudiar el nivel académico de cada menor. El objetivo era establecer grupos de estudio en función de la situación y capacidad de cada alumno. Hasta ese momento, el análisis de la capacidad de cada menor se establecía por métodos biométricos, en los que se medían y evaluaban atributos físicos⁷³. En opinión de A. Binet, la inteligencia debía de medirse en función

⁷² Cf. P. Salmerón Vílchez, “Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa”, *Educación siglo XXI*, UNED, Madrid, 5, 2002, pp. 97-121. Se parte de la taxonomía propuesta por esta autora en el desarrollo del concepto de inteligencia.

⁷³ Uno de esos métodos era la frenología, por medio de la cual se medía el tamaño del cráneo.

de la capacidad de ejecutar correctamente tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética y dominio de vocabulario⁷⁴.

Así, junto a T. Simon establecieron un test para calcular la edad mental de los menores, diferenciando los que tenían capacidad de adaptarse al sistema educativo de los que necesitarían un refuerzo. En el año 1905 estos autores publican la *escala Binet- Simón* que consistía en 30 tareas de comprensión creciente. Esta escala sería revisada posteriormente por los propios autores, siendo modificada en distintos aspectos⁷⁵.

La escala de A. Binet fue reelaborada por L. Terman, catedrático de la universidad de Stanford. El objetivo de este segundo trabajo no era ya detectar menores con necesidad de apoyo en su proceso educativo, sino intuir el futuro desarrollo de los niños y niñas. Además, se pretendía identificar la debilidad mental o incluso las futuras acciones delictivas⁷⁶. De esa manera, el concepto de inteligencia tomaba un cariz de constructo unitario, que sería utilizado en favor de la segregación social.

La consecuencia de esta concepción del constructo inteligencia era la creencia de que es posible medir la capacidad intelectual de una persona a partir del conocimiento que muestra en un momento dado⁷⁷. Se abría paso, de ese modo, un concepto unidimensional y mensurable de la inteligencia. Ésta era entendida como una capacidad mental que podía ser cuantificada por medio de pruebas, fundamentalmente verbales, lógico-matemáticas y memorísticas.

Otro de los investigadores significativos, que sirvió de puente con el siguiente modelo, fue L.L. Thurstone. Este autor, en la década de los años 30, propuso una serie de capacidades que conformaban la inteligencia. Por medio del análisis factorial múltiple L.L. Thurstone presentó nueve habilidades mentales: razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, razonamiento de problemas prácticos, comprensión verbal,

⁷⁴ Cf. J. García Yagüe, “Entre la euforia y el desaliento: las grandes aportaciones de Binet y su impacto en el diagnóstico psicopedagógico del siglo XX”, *Tendencias Pedagógicas*, 15, 2015.

⁷⁵ En 1984 la revista *Science* declaró la *escala Binet-Simón* una de las invenciones más significativas del siglo XX. Ver: J.E. García, “La introducción de la escala de Stanford-Binet en el Paraguay”, *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 2, 2016.

⁷⁶ Conocida con el nombre de *escala Stanford-Binet*.

⁷⁷ Cf. P. Salmerón Vílchez, *Op.cit.*, 2002, pp. 97-121.

memoria asociativa de corto plazo, relaciones espaciales, velocidad perceptual, facilidad numérica y fluencia verbal⁷⁸.

En este primer estadio, a los partidarios de la teoría de una inteligencia multidimensional se les denominó pluralistas, mientras que, a aquellos que mantenían el enfoque unidimensional, se les llamó puristas⁷⁹.

En un segundo momento, aparecen los modelos cuyo objetivo fundamental era conocer cómo se desarrolla y estructura la capacidad mental del ser humano. Ya no se buscaba encontrar el factor o los factores propios de la inteligencia para poder medirlos y cuantificarlos. El centro de interés se situaba en el modo en el que la mente humana registra, almacena y procesa la información. Detrás de este enfoque están autores como J. Piaget, L. Vygotski, H. Eynseck o L. White, entre otros. Son modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia y son los que predominan durante buena parte del siglo XX⁸⁰.

L. Vigotsky, por ejemplo, desde su perspectiva socio-constructivista, se interesará en el desarrollo potencial de la inteligencia, así como en la interacción de la persona con su ambiente para desarrollar dicho potencial⁸¹.

Por último, se encuentran los modelos centrados en la comprensión global de la persona para un mejor desarrollo de su vida, donde se rompe definitivamente la concepción monolítica y unitaria del concepto de inteligencia. Se reconoce la dimensión de constructo de la inteligencia en el sujeto. Ésta, a partir de este momento, no será únicamente identificada con procesos cognitivos, sino que se abrirá a la multidimensionalidad propia del ser humano.

En 1983 H. Gardner presenta su teoría de las inteligencias múltiples⁸², a partir de la cual la inteligencia ya no es vista como un constructo unitario que refleja el CI, lógico

⁷⁸ Cf. R. Arias y V. Lemos, “Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual”, *Enfoques XXVII*, 1, 2015, pp. 79-102.

⁷⁹ Cf. H. Gardner, *La inteligencia reformulada*, Paidós, Buenos Aires, 2010.

⁸⁰ Cf. J. Santrock, *Psicología de la educación*, Mcgraw-Hill, Mexico, 2011, p. 119.

⁸¹ Cf. V. Vygotski, *Obras escogidas V*, Antonio Machado, Madrid, 2015.

deductivo de los sujetos. Desde la perspectiva de este autor, la inteligencia es la habilidad para resolver problemas en un entorno social y cultural. Tres son los elementos constitutivos: habilidad genética, oportunidades para desarrollar dicha herencia y un grupo que otorgue valor social a dicha habilidad.

A partir de sus investigaciones neuropsicologías, H. Gardner define la inteligencia como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura⁸³.

A partir de las intuiciones de este autor se ha profundizado en la concepción de inteligencia. Cinco son los requisitos para que una habilidad sea considerada como tal: que se corresponda con una habilidad innata, que se localice en una parte del cerebro, que tenga función social, que los conocimientos puedan estar sistematizados y documentados, y que por medio de esa habilidad se resuelvan problemas del grupo social⁸⁴.

En la teoría de H. Gardner la identificación de distintos tipos de inteligencia no conduce a una visión fragmentada de la mente humana. Esto es debido a que se da una interrelación entre todas ellas, y cada una de ellas posibilita el desarrollo de la persona en un ámbito específico. Todas son necesarias para un desarrollo personal equilibrado, aunque no todas las inteligencias se encuentren desarrolladas en la misma medida. Desde esta perspectiva aportada por las inteligencias múltiples se abre un amplio horizonte de trabajo en ámbitos educativos⁸⁵. Cada persona tiene unas habilidades mayores en uno de los tipos de inteligencia, por lo tanto, el adjetivo inteligente ya no está limitado, únicamente, a la capacidad intelectual de la persona. Esto muestra la multidimensionalidad del ser humano, su perfil poliédrico, así como su complejidad estructural.

H. Gardner propone inicialmente – posteriormente incluirá dos más - siete tipos de inteligencia: la inteligencia intrapersonal, referida a la capacidad de auto percepción y

⁸² Cf. H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, HarperCollins, New York, 1983.

⁸³ H. Gardner, *Op.cit.*, Paidós, Buenos Aires, 2010, p. 45.

⁸⁴ Cf. A.M. Serrano, *Inteligencias múltiples*, Trillas, México, 2008.

⁸⁵ Cf. K. Robinson, *El elemento*, Debolsillo, Madrid, 2017.

auto reflexión que una persona tiene de sí misma; la inteligencia interpersonal, que incluye la habilidad para establecer relaciones sociales; la inteligencia lingüístico verbal, que es la capacidad para estructurar los significados y las funciones de las palabras y del lenguaje; la inteligencia lógico matemática, por medio de la cual se construyen soluciones para resolver problemas, así como estructurar elementos para desarrollar deducciones; la inteligencia visual-espacial, que incluye la capacidad para utilizar sistemas simbólicos y efectuar transformaciones de las percepciones que se tienen de los objetos; la inteligencia musical, que es la habilidad para apreciar, expresar, transformar formas musicales, así como ser sensible al ritmo, tono y timbre; la inteligencia cinestésica, que es la capacidad para adquirir y retener información a través de procesos tacto-kinestésicos.

En un segundo momento, H. Gardner incluye la inteligencia naturalista, es decir, capacidad de algunas personas para entender y relacionarse con el mundo natural.

Por su parte, R.J. Sternberg, profesor de la universidad de Yale y ex presidente de la APA (*American Psychology Asociation*), presenta un modelo tríadico de inteligencia: en primer lugar, la inteligencia académica; en segundo lugar, la inteligencia práctica, que se desarrolla a partir del conocimiento tácito que surge resolviendo los problemas prácticos del día a día; en tercer lugar, la inteligencia creativa, que supone la habilidad para desarrollar nuevas perspectivas ante los problemas que surgen⁸⁶.

Posteriormente, D. Goleman profundizó en algunas de las inteligencias inicialmente descritas por H. Gardner, en concreto, la *inteligencia emocional y social*⁸⁷. D. Goleman partirá de las inteligencias intrapersonal e interpersonal para desarrollar este tipo de inteligencia. Anteriormente habían sido P. Salovey y J. Mayer los que habían acuñado este término que ellos utilizaron para describir las cualidades emocionales necesarias para el éxito⁸⁸.

⁸⁶ Cf. R. Sternberg, "The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success", *American Psychologist*, 52, 1997, pp.1030-1037.

⁸⁷ Cf. D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York, 1995.

⁸⁸ Cf. J.L. Vázquez Borau, *Op.cit.*, 2010, p. 34.

El modelo jerárquico de D. Goleman presenta cinco competencias emocionales: la habilidad para identificar y nombrar las propias emociones, así como para comprender la relación entre emociones, pensamiento y acción; la capacidad para gestionar los estados emocionales propios; la habilidad para entrar en estados emocionales asociados a la conducción de logros y al éxito; la capacidad de leer, ser sensible y conectar con estados emocionales de otras personas; y la habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales satisfactorias.

Las habilidades mostradas por este autor amplían el concepto tradicional de inteligencia que había prevalecido hasta ese momento. Así, el desempeño inteligente incluye habilidades como:

“ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas”⁸⁹.

La evolución en el concepto de inteligencia lleva a concluir que no hay únicamente una referencia a un atributo intelectual del ser humano. La inteligencia, por tanto, es la habilidad de captar la realidad de la manera más profunda y completa posible. En palabras de F. Torralba, *la inteligencia es esa potencia que permite conocer la realidad en distintos grados y niveles de profundidad*⁹⁰. Son los albores de la irrupción de la inteligencia espiritual, el tercer y último paso en el proceso planteado por R. Gallegos.

2.1.2 La inteligencia espiritual en el marco de las inteligencias múltiples

En el desarrollo de los distintos tipos de inteligencias propuestos por H. Gardner, éste presenta la posibilidad de una inteligencia existencial. La define como la capacidad para realizar preguntas existenciales ante el hecho de la existencia individual en el cosmos⁹¹. H. Gardner se referirá a esta inteligencia como la inteligencia de las *grandes*

⁸⁹ D. Goleman, *Op.cit.*, 1996, p. 54.

⁹⁰ F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, p. 24.

⁹¹ Cf. H. Gardner, “A case against spiritual intelligence”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000, pp. 27-34.

cuestiones⁹², basada en la tendencia humana de contemplar las cuestiones fundamentales de la vida. F. Torralba la define como,

*“la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, como la capacidad de situarse a sí mismo con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte”*⁹³.

Desde esta perspectiva, H. Gardner afirma que esta inteligencia existencial responde a los criterios fundamentales para ser considerada un tipo de inteligencia. Sin embargo, en última instancia este autor duda en incluirla en el listado definitivo. En su opinión, todavía no hay suficientes evidencias empíricas de la localización cerebral de esta inteligencia. Por ello, él hablará de *ocho inteligencias y media*⁹⁴.

Una de las razones que llevará a H. Gardner a no hablar de la IE es que, en su opinión, la inteligencia no debe de ser confundida con la experiencia fenoménica. En su descripción original de la inteligencia musical H. Gardner no hacía ninguna referencia a las emociones, elemento esencial en la experiencia de escuchar o hacer música. Tampoco hace referencia a los efectos que la música puede tener en los estados emocionales de las personas⁹⁵.

En segundo lugar, afirmará este autor que espiritualidad es, para muchas personas, indistinguible de la creencia en una religión y en Dios. Parece que H. Gardner no realiza una distinción de conceptos y tiende a entrelazar inteligencia espiritual, espiritualidad y religión. Esta es una perspectiva que ya no es mantenida por los autores dentro de la literatura relacionada con la teología o psicología espiritual.

Partiendo de la concepción de H. Gardner, P. Halama y M. Strizenec definen la inteligencia espiritual como la capacidad para encontrar y realizar un sentido en la

⁹² Cf. H. Gardner, *Multiple Intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York, 1993, p. 20.

⁹³ F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, p. 45.

⁹⁴ H. Gardner, *Op.cit.*, 1993 p. 21.

⁹⁵ Cf. H. Gardner, *Op.cit.*, 1983.

vida⁹⁶. Para estos autores, la capacidad para encontrar y llevar a cabo un sentido de la vida es un importante elemento de la IE. En su opinión, la inteligencia espiritual y la inteligencia existencial son dos tipos diferenciados, aunque estrechamente relacionados, de inteligencia.

Otros autores han profundizado en el constructo inteligencia existencial⁹⁷. Estos autores subrayan que existen escalas de espiritualidad que están midiendo aspectos de la IE, concretamente aspectos cognitivos. Así, muestran la *Expressive Spirituality Index*, de D.A. McDonald's que incluye el área de "Dimensión Cognitiva de la Espiritualidad"⁹⁸.

Del mismo modo que la inteligencia emocional es definida como un conjunto de habilidades que posibilitan recursos emocionales, así la inteligencia espiritual integra un grupo de habilidades que aportan al sujeto recursos espirituales. La IE es definida como la habilidad para aplicar e incorporar recursos espirituales, valores y competencias para mejorar el funcionamiento diario y el bienestar del sujeto⁹⁹.

R. C. Cloninger, profesor de psicología y genética, investiga las bases biológicas, psicológicas, sociales y espirituales de la salud mental¹⁰⁰. Es uno de los primeros autores que realiza un intento para medir habilidades derivadas de la dimensión espiritual. Según el modelo de espiritualidad propuesto por este psiquiatra, la IE incluye la capacidad de trascendencia del ser humano, el sentido de lo sagrado y los comportamientos virtuosos que son exclusivamente humanos como el perdón, la

⁹⁶ Cf. P. Halama, y M. Strizenec, "Spiritual, existential or both? Theoretical considerations on the nature of higher intelligences", *Studia Psychologica*, 46, 2004, pp. 239-253.

⁹⁷ Cf. R. Bar-On, "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory". En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and applications at home, school, and in the workplace*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000, pp. 363-388; R. Boyatzis, D. Goleman, y K. Rhee, "Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory". En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *Op.cit.*, 2000, pp. 343-362.

⁹⁸ Cf. D.A. MacDonald, "Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality", *Journal of Personality*, 68, 2000, pp. 153-197.

⁹⁹ Cf. Y. Amram, "The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical Grounded Theory". Conferencia presentada en la 115ª Jornada de la Asociación de Psicología Americana, San Francisco, CA, 2007 (en línea). Disponible en: <http://www.yosiamram.net/papers/>.

¹⁰⁰ Cf. C.R. Cloninger, "¿Qué hace a las personas saludables, felices y satisfechas frente a los desafíos mundiales actuales?", *Mens Sana Monographs*, 11, 2013, pp. 16-24; "Un nuevo paradigma conceptual de la genética y la psicobiología para la ciencia de la salud mental", *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33, 2008, pp. 147-186.

gratitud, la humildad o la compasión. Su modelo, llamado “Psicobiológico”, integra la dimensión espiritual como una de las dimensiones de la personalidad¹⁰¹. Esta dimensión espiritual se articula con el resto de dimensiones, claramente explicitada e, incluso, mensurable por medio de ítems elaborados por él. Esta escala tiene el nombre de *The Temperamental and Character Inventory (TCI)*¹⁰².

Este autor distingue en la personalidad factores temperamentales que tienen un origen psicobiológico: la evitación del daño, la búsqueda de la novedad, la dependencia de la recompensa y la persistencia. Junto a éstos se encuentran tres factores relacionados con el carácter, y que no son heredables: la autodirección, la cooperación y la auto trascendencia. Es este último factor de auto trascendencia el que está directamente relacionado con la dimensión espiritual.

R.C. Cloninger distingue en ella tres sub escalas: el auto abandono, que tiene que ver con las experiencias cumbre e incluye la experiencia de pérdida de sentido del espacio y del tiempo, la absorción y la concentración focalizada. Algunas de estas experiencias vinculadas a esta sub escala conllevan estados alterados de conciencia. En segundo lugar, la identificación transpersonal, que es descrita como un sentimiento de unidad por el que el sujeto se siente unido a las personas y al cosmos. Por último, la aceptación espiritual, que es la *aprehensión de relaciones que no pueden ser explicadas por medio del razonamiento analítico o no pueden ser demostradas por medio de la observación objetiva de los otros*¹⁰³.

R.C. Cloninger y sus colaboradores establecen una definición de espiritualidad muy específica, lo cual determina el enfoque de los ítems,

¹⁰¹ Cf. C.R. Cloninger, “Biology of personality dimensions”, *Current Opinions in Psychiatry*, 13, 2000, pp. 611-616; “The genetics and psychobiology of the seven-factor model of personality”. En K.R. Silk (Ed.), *Biology of personality dimensions*, American Psychiatric Press, Washington DC, 1998, pp. 63-92.

¹⁰² Cf. C.R. Cloninger, T.R. Przybeck, D.M. Svarakic y R.D. Wetzel, *The Temperament and Character Inventory (TCI): A guide to its development and use*, Center for Psychology of Personality, Washington University, 1994.

¹⁰³ C.R. Cloninger, T.R. Przybeck, D.M. Svarakic y R.D. Wetzel, *Op.cit.*, 1994. Citado en M. Mateos, J.M. Ruíz y J. de la Gándara, “Temperamento, carácter, impulsividad: una aproximación al modelo psicobiológico de personalidad de Cloninger”, *Interpsiquis*, 2001, (en línea). Disponible en: http://www.psiquiatria.com/articulos/tr_personalidad_y_habitos/impulsos_transtorno_control/2636/.

“la Espiritualidad se ha definido como nuestro deseo interno de ser inmortales, que nos lleva a identificarnos con el conjunto de la naturaleza o su origen. Estos discutibles conceptos metafóricos pueden entenderse como la percepción extrasensorial o la reencarnación de almas’, que son esfuerzos para describir la experiencia de identificación transpersonal usando palabras que inevitablemente denotan cosas y acontecimientos”¹⁰⁴.

En la definición de estos autores no hay claridad entre trascendencia y otros tipos de fenómenos inexplicables que nada tienen que ver con la espiritualidad. En este concepto tienen cabida fenómenos extra personales. Por otro lado, en la cuestión de la muerte se hace alusión a la inmortalidad, lo cual deja de lado otro tipo de espiritualidades que presentan en este tema planteamientos alternativos. Tal como afirma A. Gimeno-Bayón, C.R. Cloninger parece haberse quedado con la visión más llamativa y superficial del misticismo, al polarizar tanto la atención en fenómenos extraordinarios que ocurren a algunos – no todos, ni mucho menos – de los principiantes en el camino del desarrollo espiritual¹⁰⁵. En la propuesta de C.R. Cloninger, por tanto, existe un riesgo de equiparar pensamiento mágico y trascendente, fenómenos extrasensoriales y espiritualidad.

A. Evolución del concepto inteligencia espiritual

Del mismo modo que el constructo inteligencia emocional, la IE conlleva una serie de habilidades que se ponen en marcha a partir de recursos espirituales. R. Emmons, basándose en la definición de H. Gardner, afirma que la espiritualidad puede ser considerada como un tipo de inteligencia, ya que pronostica sirviendo a la adaptación y ofrece capacidades para resolver problemas y lograr metas¹⁰⁶. En otras palabras, la espiritualidad está basada en habilidades que producen resultados evaluables.

¹⁰⁴ C.R. Cloninger, *Op.cit.*, 1994.

¹⁰⁵ A. Gimeno-Bayón, *Psicología transpersonal: una visión personal*, Instituto Erich Fromm de Psicología Humanista, Barcelona, 2006, p. 115.

¹⁰⁶ Cf. R. Emmons, “Spirituality and intelligence: Problems and prospects”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000, pp. 57-64.

Hay numerosos estudios que presentan la relación existente entre espiritualidad, objetivos y satisfacción en la vida, salud y bienestar¹⁰⁷. Algunos autores, por ejemplo, han encontrado que el impacto de la espiritualidad en la salud lleva a un descenso en la tasa de enfermedad y a una mayor longevidad¹⁰⁸.

R. Emmons, profesor en la Universidad de California Davis, investiga en la psicología de la personalidad y la psicología de la religión. En su desarrollo de la IE propone cinco componentes¹⁰⁹:

- Habilidad para utilizar recursos espirituales para resolver problemas de la vida.
- Capacidad para alcanzar estados de conciencia intensa, de espiritualidad o misticismo.
- Habilidad para revestir los acontecimientos cotidianos, actividades diarias y relaciones personales de un sentido de lo sagrado o lo divino.
- Capacidad de trascendencia que permite una visión más profunda de uno mismo y de lo que le rodea.
- Capacidad para ser virtuoso.

J. Mayer, profesor en la Universidad de New Hampshire y autor de un modelo de inteligencia emocional¹¹⁰, hace una revisión crítica de estos cinco componentes presentados por R. Emmons afirmando que el último de ellos, la capacidad de obrar de forma virtuosa, pertenece a la esfera de la ética y la personalidad más que a la propia

¹⁰⁷ Cf. L. George, D. Larson, H. Koenig, y M. McCullough, "Spirituality and health: What we know, what we need to know", *Journal of Social & Clinical Psychology*, 19, 2000, pp. 102-116; J. Kass *et al.*, "Health outcomes and new index of spiritual experience", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 1991, pp. 203-211.

¹⁰⁸ Cf. L. Elmer, D. MacDonald, y H. Friedman, "Transpersonal psychology, physical health, and mental health: Theory, research and practice", *Humanistic Psychologist*, 31, 2003, pp. 159-181.

¹⁰⁹ Cf. R. Emmons, "Is spirituality and intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of the ultimate concern", *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000, pp. 3-26.

¹¹⁰ Cf. J.D. Mayer y P. Salovey, "Emotional Intelligence", *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1989, pp. 185-221.

inteligencia¹¹¹. Así, R. Emmons revisa su definición y elimina este último componente, manteniendo los cuatro anteriores¹¹².

Otras de las dificultades que presenta el enfoque de R. Emmons es su poca diferenciación conceptual entre espiritualidad y religiosidad, una de las muestras es su recursividad a términos como “sagrado” o “expiación”.

S. Kwilecki, profesora del departamento de estudios religiosos en la Universidad de Radford, también realizará un análisis crítico de la perspectiva de R. Emmons afirmando que la definición que ofrece de resolución de problemas es excesivamente vaga¹¹³. En su opinión, no hay suficiente base empírica en el constructo de R. Emmons. Concluye su revisión crítica afirmando que el concepto religión no puede ser descrito exactamente a partir del constructo inteligencia, ya que se cae en el error de equiparar espiritualidad y religión. Esta autora, en el estudio realizado a partir del modelo de R. Emmons, subraya la capacidad para la resolución de problemas mostrada por los individuos a partir de sus conductas¹¹⁴.

T. Buzan, autor importante en la divulgación de la mnemotecnica y los mapas mentales¹¹⁵, afirma que por medio de la IE el ser humano se relaciona de forma más profunda con las personas que le rodean, desarrollando una actitud solidaria y aumentando el rendimiento¹¹⁶. En ese sentido, este autor hace una aplicación de esta inteligencia en el ámbito de los negocios¹¹⁷.

¹¹¹ Cf. J.D. Mayer, “Spiritual intelligence or spiritual consciousness”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000, pp. 47-56.

¹¹² Cf. R. Emmons, *Op.cit.*, 2000, pp. 57-64.

¹¹³ Cf. S. Kwilecki, “Spiritual Intelligence as a Theory of Individual Religion: A Case Application”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000, pp. 35-46.

¹¹⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 35-46.

¹¹⁵ Cf. T. Buzan, *Use your head*, BBC books, London, 1998.

¹¹⁶ Cf. T. Buzan, *El poder de la inteligencia espiritual: 10 formas de despertar tu genio espiritual*, Urano, Madrid, 2003.

¹¹⁷ Cf. T. Buzan, *La inteligencia del líder: técnicas para desarrollar la capacidad creativa e innovadora en la empresa*, Deusto, Bilbao, 2004.

K. Noble, psicóloga y profesora en la universidad de Washington en Seattle, se basa en la propuesta presentada por R. Emmons y define la IE como una habilidad innata de los seres humanos¹¹⁸. Añade a las habilidades propuestas por R. Emmons dos más¹¹⁹:

- El reconocimiento consciente de que la realidad física está incrustada dentro de una realidad multidimensional más profunda con la que el sujeto interactúa, consciente e inconscientemente, en cada momento de la vida.
- La búsqueda consciente de la salud psicológica, no sólo para la persona sino para el conjunto de la comunidad global.

A partir de un estudio con entrevistas a nueve participantes, K. Noble concluye que las experiencias espirituales son recuerdos de aspectos trascendentales de consciencia y son necesarias para el desarrollo de la inteligencia espiritual¹²⁰. De este modo, se ofrece una posible solución al binomio inteligencia espiritual y experiencia fenoménica. Esta perspectiva, a pesar de que posteriormente se profundizará en estas cuestiones con mayor detalle, es una contribución para entender el desarrollo de la IE, que puede ser alimentada por medio de experiencias fenoménicas. Esta autora subraya la necesidad de un proceso de interiorización en la persona, que le lleve a superar una situación egoica para así, abrirse de forma más plena a los demás. La IE está directamente relacionada con la inteligencia interpersonal, por cuanto posibilita un encuentro más profundo y auténtico entre personas.

F. Vaughan, psicólogo transpersonal, presenta una reconstrucción distinta del constructo IE. Lo describe como la capacidad para una comprensión profunda de las cuestiones existenciales, llegando a distintos niveles de consciencia. Esta consciencia implica la relación con lo trascendente, las relaciones con las otras personas, con la tierra y con

¹¹⁸ Cf. K. Noble, “Spiritual Intelligence. A new frame of mind”, *Spirituality and Giftedness*, 9, 2000, pp. 1-29.

¹¹⁹ Cf. K. Noble, *Riding the windhorse: Spiritual intelligence and the growth of the self*, Hampton Press, Cresskill, 2001.

¹²⁰ Cf. K. Noble, *Op.cit.*, 2000, pp. 1-29.

todos los seres vivos¹²¹. De esta concepción de IE de F. Vaughan se derivan tres componentes:

- La capacidad para elaborar significados a partir de un entendimiento profundo de las cuestiones existenciales básicas.
- La capacidad de utilizar distintos niveles de conciencia en la resolución de los distintos problemas de la vida.
- Conciencia de la interrelación existente con la tierra, el resto de seres vivos y lo trascendente.

Este autor coincide con K. Noble en la aportación que las experiencias fenoménicas pueden realizar en el desarrollo de la IE. F. Vaughan opina que la IE existe como una potencialidad en todas las personas, y puede ser cultivada por medio de una gran variedad de entrenamientos. Por último, este autor enfatiza en la correlación existente entre IE y actividad exitosa.

R. Wolman, profesor en la facultad de Harvard Medical School y director de investigación de “PsychoMatrix”, subraya la dimensión fundamental que el pensamiento existencial ocupa dentro de la IE. Define la IE como la capacidad humana para preguntarse por las cuestiones últimas sobre el sentido de la vida¹²². Propone que la IE existe en dos estados: un estado del ser que puede ser descrito por medio de la experiencia subjetiva, o como una serie de habilidades mentales separadas.

Desde esta perspectiva, R. Wolman entra en colisión con la opción de algunos teóricos de la IE como H. Gardner y R.J. Sternberg, que establecen una clara distinción entre inteligencia y experiencia fenoménica. R. Wolman, además, trata de incluir en su descripción de la IE la capacidad para un tipo particular de experiencia difuminando la línea entre habilidad mental y otros tipos de procesos cognitivos. La IE, de acuerdo con la propuesta de R. Wolman, supone algo más que un conjunto de habilidades mentales. Esta perspectiva es disonante con respecto a los criterios previamente establecidos para

¹²¹ Cf. F. Vaughan, “What is spiritual intelligence?”, *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 2002, pp. 16-33.

¹²² Cf. R. Wolman, *Thinking with your soul: Spiritual Intelligence and why it matters*, Harmony Books, New York, 2001.

el constructo inteligencia¹²³. Al igual que otros autores han hecho con anterioridad, R. Emmons por ejemplo, R. Wolman comete el error de equiparar espiritualidad e IE. Este autor elabora un test para medir la inteligencia espiritual, *Psycho-Matrix Spirituality Inventory* (PSI).

D. Zohar e I. Marshall afirman que ni el CI ni la IE pueden explicar por sí mismos la complejidad de la inteligencia del ser humano¹²⁴. En su opinión,

*“pensar no es el único proceso cerebral, todo no se reduce a una mera cuestión del CI. No solo pensamos con la cabeza sino también con emociones y con todo el cuerpo (inteligencia emocional), así como con nuestro espíritu, nuestras visiones, esperanzas y percepción de significados y valores (inteligencia espiritual). Pensamos con todas las complejas redes nerviosas entremezcladas en nuestro organismo. Ellas forman parte de nuestra inteligencia”*¹²⁵.

Estos autores, a partir del análisis de las formas de organización cerebral neural, identifican tres modos de organización en el cerebro del ser humano. Cada nivel de organización se relaciona con un tipo de inteligencia. En primer lugar, están las conexiones neurales en serie, las cuales posibilitan al cerebro aceptar normas, operar de forma racional. Este nivel está relacionado con lo que algunos autores denominaban el CI.

En segundo lugar, las redes de grupos de miles de neuronas, que están conectadas con otros grupos neuronales. Este segundo nivel da lugar a la inteligencia emocional. La tercera forma de organización neural son las oscilaciones neurales unificadoras y sincrónicas. Tal como ha mostrado W. Singer es el sistema de organización que se relaciona con la IE¹²⁶. En palabras de este autor,

¹²³ Algunos de los autores de referencia en esta concepción son: H. Gardner, J. Mayer, P. Salovey y R.J. Sternberg.

¹²⁴ Cf. D. Zohar e I. Marshall, *Spiritual Intelligence*, Bloomsbury, London, 2001, p. 20.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 52.

¹²⁶ Cf. W. Singer, “Consciousness and the structure of neuronal representations”, *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 383, 1998, p. 1829.

“La IES (basada en el tercer sistema neural del cerebro, las neutrales oscilaciones sincrónicas que unifican la información por todo el cerebro) nos ofrece por primera vez un posible proceso terciario. Ese proceso unifica, integra y posee el potencial de transformar el material que surge de los otros dos procesos. Facilita un apoyo para el crecimiento y la transformación. Brinda al ser un centro activo y unificador que da sentido a las cosas”¹²⁷.

Desde esta perspectiva, la IE representa el proceso de pensamiento integrado del cerebro triuno¹²⁸. Siendo la parte superior de una jerarquía en la que debajo se encuentran la inteligencia racional y la inteligencia emocional.

Así, definen la IE como la

“inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con la que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro”¹²⁹.

Su postura se acerca a la perspectiva de otros autores como F. Vaughan y R. Wolman. La IE, además, facilita la toma de decisiones y el reconocimiento de opciones para dar un mayor sentido. Para estos autores ocho son las características de la IE:

- Capacidad de ser flexible.
- Nivel alto de conocimiento personal e introspección.
- Capacidad de enfrentarse y trascender el dolor.

¹²⁷ D. Zohar e I. Marshall, *Spiritual Intelligence*. Citado en R. Arias y V. Lemos, *Op.cit.*, 2015, pp. 79-102.

¹²⁸ La teoría del cerebro triuno es un modelo propuesto por P. McLean en el que se muestran los rastros del proceso evolutivo acontecido en el ser humano. Consta del cerebro reptiliano, formado por el tronco del encéfalo y el cerebelo. Es el responsable de algunas funciones orgánicas básicas para la supervivencia del ser humano (control muscular, funciones autonómicas, etc.). A continuación, el sistema límbico, constituido por la amígdala, el hipocampo y el hipotálamo. Es el responsable de las respuestas emocionales. Por último, el neo córtex o corteza cerebral, responsable del pensamiento racional, la capacidad de abstracción y de síntesis. Ver: D. Dennis Rains, *Principios de neuropsicología humana*, McGraw, México, 2003.

¹²⁹ D. Zohar e I. Marshall, *Inteligencia Espiritual*, Plaza y Janés, Barcelona, 2001, p. 19.

- Capacidad de aprender con el sufrimiento.
- Capacidad de inspirarse en visiones y valores.
- Tendencia a ver las relaciones entre las cosas: ser holísticos.
- Rechazo a causar daño a los demás.
- Tendencia a cuestionar las propias acciones y a pretender respuestas fundamentales.
- Capacidad de ser coherentes con las ideas propias frente a las convencionales, siendo “independientes de campo” y espontáneos.

El libro de estos autores sobre IE es una de las primeras obras que aparecen sobre esta temática en lengua castellana.

Para M. Levin la IE se pone de manifiesto cuando el sujeto vive su día a día con una espiritualidad integrada. Para este autor, el desarrollo de la IE requiere el reconocimiento de la interrelación del sujeto con respecto a los distintos niveles de su vida. Su concepción también incluye la habilidad para utilizar capacidades perceptuales que están más allá de los cinco sentidos. Por ejemplo, la intuición supone un nivel de conciencia e inteligencia que se encuentra más allá del pensamiento lineal, racional y analítico¹³⁰.

D. Nasel en su tesis doctoral, define la IE como el uso de habilidades y recursos espirituales para construir una identidad mejor, para encontrar sentido a la vida y para resolver problemas existenciales, espirituales y prácticos. Dichos recursos y habilidades son la capacidad de oración, intuición o trascendencia. Estas habilidades posibilitan al sujeto descubrir sentido en cada experiencia¹³¹. Su modelo de IE integra dos elementos: planteamiento de las cuestiones existenciales y conciencia de una presencia divina. La perspectiva de este autor se construye a partir de la reflexión y observación de sujetos vinculados al cristianismo y a la *New Age*.

¹³⁰ Cf. M. Levin, *Spiritual Intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition*, Hodder & Stoughton, London, 2000.

¹³¹ Cf. D.D. Nasel, “Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality”, Tesis doctoral, University of South Australia, Australia, 2004.

D. Nasel se centra en la aplicación de la IE para significado, objetivos y conciencia existencial. Plantea que la IE está más directamente relacionada con conceptos como la intuición, la percepción y la sabiduría que con la educación secular y el conocimiento factual. Afirma que la IE puede ser medida a partir de la descripción subjetiva de la espiritualidad, sistemas de creencias, valores, metas y experiencias espirituales (y la interpretación personal de ellas), y la forma en que éstas han sido aplicadas y han contribuido al desarrollo personal.

Este autor desarrolla una escala, *Spiritual Intelligence Scale (SIS)*, como parte de su tesis doctoral. En dicha escala hay 17 ítems que analizan dos dimensiones de la IE: las cuestiones existenciales y la conciencia de la presencia divina. Tal como el propio autor afirma, los ítems están diseñados para reflejar valores y creencias tanto del cristianismo como de la espiritualidad propia de la *New Age*. Algunos de los ítems pertenecientes a esta escala, especialmente los que están relacionados con el cuestionamiento existencial, parecen ir orientados hacia habilidades mentales. En cambio, los ítems referentes a conciencia de una presencia divina están excesivamente focalizados a expresiones confesionales de la conciencia trascendental. Parece que otra de las aportaciones críticas a la escala de este autor es la excesiva focalización a dos tradiciones religiosas o espirituales concretas.

Y. Amram, psicólogo clínico que lleva a cabo su actividad en los Estados Unidos¹³², desarrolla una teoría de la IE a partir de entrevistas con 71 personas de distintas tradiciones religiosas. Son personas definidas como espiritualmente inteligentes por miembros de sus propias tradiciones¹³³. Este autor hace una distinción entre IE, experiencia espiritual y creencias espirituales. A partir de estas entrevistas Y. Amram definió 7 grandes temas que aparecían de forma constante en los encuentros con las personas entrevistadas:

- Conciencia: desarrollo de un alto nivel de conciencia y auto conocimiento.
- Gracia: confianza y amor por la vida, basada en gratitud, belleza y alegría.

¹³² Ver: <http://www.yamram.com/>.

¹³³ Cf. Y. Amram, *Op.cit.*, 2007.

- Significado: experiencias significativas en las actividades diarias a través de un objetivo vital y una apertura al servicio, también ante situaciones de sufrimiento y dolor.
- Trascendencia: traspaso de la etapa egoica hacia una integridad de interrelación con los seres y la realidad que le rodea. También incluye una perspectiva holística de la realidad y de las relaciones humanas basada en la empatía, la compasión y el amor.
- Verdad: Vivir en una apertura y aceptación de las experiencias y situaciones vitales, con amor hacia toda la creación.
- Entrega pacífica: entrega amorosa a una realidad superior (Dios, la Verdad, el Absoluto...), incluyendo auto aceptación, ecuanimidad, humildad y sencillez.
- Rectitud interior: libertad interior y conducta sabia y responsable, incluyendo discernimiento, integridad y libertad frente a condicionantes, apegos y temores.

Como conclusión a su estudio Y. Amram afirma que la IE puede ser aplicada para la resolución de problemas concretos a través de determinadas habilidades. Algunas de ellas son: el uso de la intuición, la racionalidad trascendente a través de la síntesis de paradojas o tomando un sistema holístico para la resolución de problemas de una forma más global. En ese sentido, la IE puede ser aplicada en cualquier momento del día a experiencias de gran significado y bienestar. Ello es posible por medio de la práctica de habilidades propias de la IE como la atención plena, la presencia y la ecuanimidad, incluso en situaciones de dolor y sufrimiento¹³⁴.

Sin embargo, este autor no fundamenta los criterios que utiliza para establecer estos siete temas que constituyen su taxonomía. Tampoco justifica las razones que lleven a considerarlos como inteligencia. Parece que estos grandes siete temas pueden ser considerados como una muestra de vida espiritual o espiritualidad, ya que algunos de estos aspectos no constituyen una habilidad cognitiva.

El desarrollo de la validación preliminar de la *Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS)* sugiere que la inteligencia espiritual contribuye al bienestar y que puede ser diferenciada de la espiritualidad y la experiencia espiritual. Esta escala, la ISIS, es

¹³⁴ Cf. *Ibidem*.

creada por Y. Amram y C. Dryer, y está compuesta por 83 ítems que miden 22 sub escalas: belleza, discernimiento, falta de ego, ecuanimidad, libertad, gratitud, auto imagen, holismo, inmanencia, salud interior, intuición, alegría, atención plena, apertura, práctica, objetivo, presencia, relaciones, sacralidad, servicio, síntesis y verdad. Estas 22 sub escalas están organizadas en 5 dominios derivados: conciencia, gracia, significado, trascendencia y verdad¹³⁵.

A pesar de este intento por reducir la extensión de la escala, el elevado número de sub escalas - compuestas cada una por 3 o 4 ítems - hace que sea compleja una medida a la hora de realizar una interpretación práctica. Igualmente problemática es la falta de atención puesta a las habilidades mentales, como habilidad específica a diferencia de comportamiento y atributos de personalidad. La mayoría de los ítems hacen referencia a comportamientos. Otros ítems, a su vez, están más directamente enfocados a habilidades mentales y suponen una aportación en este proceso de medición de la IE. Así, la ISIS puede ser definida como una medición de resultados y correlaciones de la IE.

D. Sisk conceptualiza la IE como la competencia de utilizar un enfoque multisensorial (incluyendo la intuición, la meditación y la visualización) como método introspectivo. Su objetivo es la resolución de problemas. Los valores básicos de este tipo de inteligencia son: conectividad, compasión, responsabilidad, equilibrio, unidad y servicio¹³⁶.

D.B. King en su tesis doctoral *Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model, and measure*, define la IE como el conjunto de capacidades mentales que contribuyen a la concienciación, integración y aplicación adaptativa de los aspectos no materiales y existenciales de la propia experiencia. Resultando de ello una mayor profundidad de la reflexión sobre la existencia, mejora del significado de la vida, reconocimiento de la identidad trascendental y control de estados espirituales. El autor

¹³⁵ Cf. *Ibidem*.

¹³⁶ Cf. D. Sisk, "Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom", *Roepers Review*, 30, 2008, pp. 24-30. Citado en, R. Arias y V. Lemos, *Op.cit.*, 2015, pp. 79-102.

sigue el criterio establecido por buena parte de los autores precedentes¹³⁷ considerando la inteligencia como una serie de habilidades mentales relacionadas entre sí.

Para este autor cuatro son los componentes fundamentales de la IE¹³⁸:

- Pensamiento crítico de la existencia.
- Elaboración de significados personales.
- Conciencia trascendental.
- Conciencia de estados mentales de expansión.

El pensamiento crítico existencial es definido como la capacidad de contemplar críticamente la naturaleza de la existencia, la realidad, el universo, el espacio, el tiempo, la profundidad, así como otras cuestiones existenciales y metafísicas. Desde una perspectiva simplificada es posible definirlo como la capacidad de pensamiento sobre la propia existencia. A partir de la complejidad y diversidad propias de la existencia se infiere que pensar sobre la propia existencia supone reflexionar sobre cuestiones como la vida y su profundidad, la realidad, la conciencia, el universo, el tiempo, la verdad, la justicia, etc. Otros autores, con anterioridad, ya habían incluido la reflexión existencial en sus definiciones de espiritualidad¹³⁹ o de IE¹⁴⁰.

La elaboración de significados personales es el segundo de los elementos propuesto por este autor. Lo define como la habilidad para elaborar propósitos y significados

¹³⁷ Cf. Entre otros: H. Gardner, *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*, Basic Books, New York, 1983; J.D. Mayer, D. Caruso, y P. Salovey, "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence", *Intelligence*, 27, 2000, pp. 26-298; R.J. Sternberg, "The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success", *American Psychologist*, 52, 1997, pp. 1030-1037.

¹³⁸ Cf. D.B. King, *Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model and measure*, Tren University, Ontario, Canadá, 2008.

¹³⁹ Cf. H.G. Koenig, M. McCullough y D.B. Larson, *Handbook of religion and health*, Oxford University Press, New York, 2000; E.N. Matheis, D.S. Tulskey, y R.J. Matheis, "The relation between spirituality and quality of life among individuals with spinal cord injury", *Rehabilitation Psychology*, 51, 2006, pp. 265-271; P. Wink y M. Dillon, "Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study", *Journal of Adult Development*, 9, 2002, pp. 79-94.

¹⁴⁰ Cf. D.D. Nasel, *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Australia, 2004; F. Vaughan, "What is spiritual intelligence?", *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 2002, pp. 16-33; R.N. Wolman, *Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters*, Harmony Books, New York, 2001; D. Zohar e I. Marshall, *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*, Bloomsbury Publishing, New York, 2000.

personales en todas las experiencias físicas y mentales, incluyendo la capacidad para crear y gestionar un objetivo de vida¹⁴¹. Al igual que el pensamiento existencial, la elaboración de significados personales es incluida frecuentemente como un componente de la espiritualidad¹⁴².

La conciencia trascendental es definida como la capacidad para identificar dimensiones trascendentales del *self* - por ejemplo, el *self* transpersonal o trascendental -, o de la realidad física durante estados conscientes de vigilia, acompañado por la capacidad de identificar sus relaciones hacia sí mismo y hacia la realidad física. El concepto trascendente es definido como la capacidad de ir más allá de la experiencia física o normal, o como la existencia más allá y no sujeto a las limitaciones del universo material.

Por último, conciencia de estados mentales de expansión es conceptualizado como la habilidad de entrar y salir de estados espirituales de consciencia - consciencia pura, unidad, bondad - a criterio propio. Tal como sucede en estados contemplativos, la meditación, la oración, etc. El concepto consciencia, desde una perspectiva general, puede ser considerado como consciencia de algo o estado del ser. Desde una perspectiva psicológica el concepto consciencia debe de ser matizado. R.L. Solso *et al.* lo definen como la conciencia del ambiente y de los eventos cognitivos como la vista y los sonidos del mundo exterior, al igual que de la propia memoria, pensamientos, sentimientos y sensaciones corporales¹⁴³. Estado de consciencia, a su vez, puede ser definido como una configuración singular o un sistema de estructuras psicológicas o subsistemas¹⁴⁴.

¹⁴¹ Cf. D.B. King, *Op.cit.*, 2008.

¹⁴² Cf. C. Kiesling, *et al.*, "Identity and spirituality: A psychosocial exploration of the sense of spiritual self", *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 1269-1277; M. King, P. Speck y A. Thomas, "The royal free interview for spiritual and religious beliefs: Development and validation of a self-report version", *Psychological Medicine*, 31, 2001, pp.1015-1023; H.G. Koenig, M. McCullough y D.B. Larson, *Handbook of religion and health*, Oxford University Press, New York, 2000; J.D. Sinnott, "Introduction", *Journal of Adult Development*, 9, 2002, pp.199-200; P. Wink y M. Dillon, "Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study", *Journal of Adult Development*, 9, 2002, pp. 79-94; E.L. Worthington y S.J. Sandage, "Religion and spirituality", *Psychotherapy*, 38, 2001, pp. 473- 478.

¹⁴³ Cf. R.L. Solso, M.K. MacLin y O.H. MacLin, (Eds.), *Cognitive psychology*, Pearson Education, Boston, 2005.

¹⁴⁴ Cf. C.T. Tart, *States of consciousness*, Dutton y Company, New York, 1975.

En su revisión crítica de los distintos modelos de IE existentes R. Arias y V. Lemos alertan del reduccionismo que algunos autores, como F. Vaughan y D.B. King, desarrollan en su conceptualización de la IE. En su opinión, estos autores muestran una espiritualidad abstracta, desconectada del plano de lo material. Otros autores como D. Emmons, a su vez, parten de un concepto más amplio e integrado de espiritualidad y, en su opinión, más adecuado¹⁴⁵.

Definen la IE como la capacidad de construir un sistema saludable (o adaptativo) de valores o creencias espirituales y de adoptarlo como estilo de vida (es decir, la adhesión a esos valores)¹⁴⁶.

A partir de su síntesis consideran que la IE es un constructo formado por tres dimensiones¹⁴⁷:

- Conocimiento espiritual: actividad cognitiva necesaria para la construcción de un concepto trascendente de la existencia, así como un sistema axiológico correspondiente. Esta dimensión incluiría el razonamiento moral, la práctica de la meditación, la búsqueda de sentido, el autoconocimiento, la auto-trascendencia y la actitud frente al dolor.
- Vivencia espiritual: es la experiencia afectiva que resulta del conocimiento espiritual. Incluye actitudes como el entusiasmo, la sensibilidad por el arte, la admiración por lo misterioso, la empatía, la paz interior y la felicidad.
- Contingencia: es la congruencia conductual con respecto al sistema axiológico construido. Estaría conformada por el control de los impulsos, la sobriedad y sencillez, el manejo del ocio, el cuidado de la salud, el estoicismo o resistencia física y el ejercicio de la solidaridad.

A partir de estas dimensiones los autores presentan una escala preliminar, *Escala para la evaluación de la Inteligencia Espiritual*. En ella, se establecen una serie de indicadores por faceta que dan lugar a una escala de 360 ítems, bajo el formato de

¹⁴⁵ Cf. R. Arias y V. Lemos, *Op.cit.*, 2015, pp. 88-93.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 96.

¹⁴⁷ Cf. *Ibid.*, p 91.

escala Lickert, con cinco opciones de respuesta¹⁴⁸. Posteriormente la escala es revisada y se presenta de forma reducida¹⁴⁹.

B. Un debate paradigmático: H. Gardner – R.A. Emmons

Después del recorrido realizado por las reflexiones de distintos autores en relación a la IE, H. Gardner y R.A. Emmons pueden ser considerados los representantes de dos modos de entender la IE. Se presenta el debate que mantienen con respecto a esta cuestión.

Una de las bases fundamentales del debate que se produce con respecto a la IE es si ésta cumple las condiciones para poder ser definida como inteligencia. Por un lado, H. Gardner, el padre de la teoría de las inteligencias múltiples, psiconeurólogo especializado en la inteligencia humana. Por el otro lado, R.A. Emmons, neuropsicólogo especializado en la investigación sobre psiconeurología y religión, y sobre la religiosidad humana. El campo de especialización de cada uno de ellos va dar indicios de los ámbitos en los que cada uno de ellos focalizará su atención, así como los acentos que irán apareciendo en sus análisis.

R.A. Emmons defenderá que la IE obedece a todos los criterios indicados por H. Gardner para ser asumida dentro del espectro de las inteligencias múltiples¹⁵⁰. En la descripción de la IE este autor utilizará la expresión inglesa *Ultimate Concern*, que puede ser traducido en castellano como “principio último”. Este término puede ser conceptualizado como desarrollo existencial que se configura de sentido y valor a partir de ese principio último.

Para R.A. Emmons esa forma de inteligencia posibilita al ser humano establecer un contacto íntimo con eso a lo que las religiones y la fenomenología de la religión denominan lo divino, consigo mismo y con el mundo. En todo ello hay una forma de procesamiento cognitivo que puede ser denominada inteligencia.

¹⁴⁸ Cf. M. Arias, “Construcción de una escala para la evaluación de la inteligencia espiritual”, Tesina de licenciatura en Psicología, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina, 2013.

¹⁴⁹ Cf. R. Arias y V. Lemos, *Op.cit.*, 2015, pp. 97-102.

¹⁵⁰ Cf. R.A. Emmons, *Op.cit.*, 2000, pp. 3-25.

En opinión de R.A. Emmons, la inteligencia ejerce un importante papel en la formación de la personalidad. Abarcando las tres dimensiones básicas: los contenidos y sentidos, la afectividad y el desarrollo de la personalidad a lo largo de la vida. En su opinión, hay una relación estrecha entre la inteligencia y el funcionamiento de toda la personalidad; una de las características fundamentales de la inteligencia está en su capacidad adaptativa para encontrar soluciones a los problemas. Es en este punto donde se produce el encuentro entre inteligencia y espiritualidad, ya que para R. Emmons la espiritualidad es vista como un conjunto de informaciones y conocimientos que facilitan la adaptación a un ambiente. Desde esa perspectiva, la inteligencia espiritual consiste en un conjunto de habilidades y competencias que hacen posible parte del conocimiento adaptativo que el ser humano tiene con respecto a la realidad que lo circunda.

R.A. Emmons, para mostrar que la espiritualidad es un tipo de inteligencia, verifica cómo se cumplen los criterios marcados por la teoría de las inteligencias múltiples anteriormente descritos por H. Gardner:

- Existencia de una base biogénica y neurológica: H. Gardner había mostrado en sus investigaciones cómo las estructuras específicas del cerebro se conectaban a diferentes tipos de inteligencia. R.A. Emmons afirmará que los avances y descubrimientos de la ciencia muestran bases neurológicas en la experiencia religiosa y mística.
- Existencia de evidencias psicométricas: R.A. Emmons muestra la existencia de varias escalas que miden estados espirituales elevados. Afirma que este es un campo en creciente evolución y que progresivamente irán apareciendo pruebas psicométricas más certeras. Las medidas obtenidas relativas al desarrollo espiritual son estadísticamente independientes de las medidas de inteligencia general.
- Evolución de la especie humana: la incorporación de una novena inteligencia, en opinión de H. Gardner, solo será posible si presenta una historia de su desarrollo característicamente definible. R.A. Emmons afirmará que los indicios de la evolución religiosa en la historia de los seres humanos están documentados desde el tiempo de la pre-historia.
- Codificación en un sistema o lenguaje simbólico: otro criterio de comprobación de una novena inteligencia sería la posibilidad de ser codificada en un sistema

simbólico. R.A. Emmons a este respecto recordará la centralidad que tienen los sistemas simbólicos en las religiones, teniendo la experiencia religiosa en el símbolo y el ritual la manera privilegiada de expresión.

- Presencia de niveles altos de inteligencia en determinados individuos: los místicos son las personas, en opinión de R.A. Emmons, que muestran una mayor capacidad en esta inteligencia. Como ejemplo cita a los místicos cristianos Teresa de Ávila y San Juan de la Cruz, o el sufí Ibn Arabi. Como místicos contemporáneos señala a la Madre Teresa de Calcuta o el Papa Juan XXIII.
- Capacidad de adaptación: R.A. Emmons señala, por último, que la humildad propia de quien tiene una vida espiritual cultivada facilita una realización de sus capacidades humanas.

H. Gardner, a su vez, comienza afirmando que R.A. Emmons tiende a colocar juntos ciertos aspectos de la espiritualidad y de la psicología que deberían permanecer separados¹⁵¹. Con respecto a los tres niveles del concepto espiritual presentados por R.A. Emmons, H. Gardner afirma lo siguiente: la capacidad de alcanzar por medio de prácticas como la meditación determinados estados físicos muestra la dimensión fisiológica de la experiencia. Esos estados, con todos sus registros fisiológicos, pertenecen a la inteligencia cinestésica, una de las inteligencias ya planteadas dentro de la teoría de las inteligencias múltiples.

En segundo lugar, R.A. Emmons hacía referencia a la posibilidad de alcanzar determinados estados de conciencia – por ejemplo, el estado oceánico – experimentando así, una unión especial con Dios. H. Gardner responde que las experiencias sentidas no deberían ser incluidas en la definición de una inteligencia.

Por ello, H. Gardner, aun estando de acuerdo con algunos de los planteamientos de R.A. Emmons, opta por el término de inteligencia existencial, en vez de inteligencia espiritual. El término espiritual le parece un concepto equívoco. La inteligencia existencial hace referencia a las cuestiones fundamentales de la vida: “¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Por qué morimos?”. Estas cuestiones son recogidas y expresadas

¹⁵¹ Cf. H. Gardner, “Commentary: A Case against Spiritual Intelligence”, *The Journal For The Psychology of Religion*, 10, 2000, pp.6-14.

por sistemas simbólicos como el arte, la poesía o la religión. Algunos individuos parecen tener especial capacidad para profundizar en la respuesta, y hay evidencia de tendencias existenciales desde los primates humanos¹⁵².

H. Gardner concuerda con R.A. Emmons en la espiritualidad como un campo que puede ser un recurso útil de resolución de problemas en las personas. También en que lo espiritual cumple algunos de los requisitos para ser considerado inteligencia. Ahora bien, H. Gardner plantea que se ha descubierto que algunos de los individuos que podían haber sido descritos con un alto coeficiente en inteligencia espiritual eran anti-sociales o psicópatas. Igualmente, disiente en que pueda darse una base cerebral y genética en la espiritualidad.

H. Gardner distingue entre inteligencia y dominio o campo, que son actividades organizadas por una cultura donde se pueden graduar los individuos en términos de sus capacidades. Los sistemas religiosos, en su opinión, obedecen mejor a la categoría de dominios o campos que a la de inteligencia.

Por último, H. Gardner muestra su perplejidad por el uso que R.A. Emmons hace del concepto inteligencia. En su opinión, ese concepto pertenece al campo de la cognición y está relacionado con formas de procesamiento de la información. R.A. Emmons, a su vez, relaciona el término con motivaciones, emociones, la personalidad o la moral¹⁵³.

En el análisis de esta controversia L. Kaminsky identifica cuestiones semánticas como elementos discordantes entre estos dos autores. El concepto existencial de H. Gardner está muy relacionado con lo que otros autores denominan espiritual¹⁵⁴. Esta valoración es plausible si se tienen en cuenta los habituales desplazamientos que se producen en R.A. Emmons entre las categorías de espiritual y religioso. Esta falta de rigor en los conceptos, y el riesgo de acabar identificando lo espiritual con lo religioso es lo que provoca en otros autores la necesidad de buscar términos para deslindar lo religioso de este campo de las inteligencias múltiples.

¹⁵² Cf. *Ibid.*, p. 6.

¹⁵³ Cf. *Ibid.*, p. 12.

¹⁵⁴ Cf. L.M. Kaminski, "Existe una inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e R.A. Emmons", *Revista de Estudos da Religião*, 3, 2001, p. 64.

C. Desarrollo del concepto Inteligencia Espiritual en España

La reflexión y el debate sobre la IE llegan con posterioridad a España. La mayor parte de los autores realizan su reflexión desde una perspectiva educativa y su objetivo es promover el desarrollo de la IE en contextos educativos.

Una de las primeras autoras que se hace eco de esta nueva línea de trabajo es C. Pellicer. Esta investigadora, directora de la Fundación Trilema, a partir del análisis de otros autores, así como de legislaciones en materia educativa de distintos países europeos concluye que,

“la inteligencia no puede reducirse al “coeficiente” que medíamos tradicionalmente en las escuelas, ni se limita a las capacidades lingüística, espacial y matemática, el debate plantea su inclusión, junto con la inteligencia emocional y social, en el modelo explicativo del cerebro humano”¹⁵⁵.

En su opinión, cada vez existen más indicadores de la correlación existente entre la espiritualidad y los procesos madurativos de los adolescentes y jóvenes. En esta edad se conforma, en buena parte, la identidad de las personas, proceso que está estrechamente relacionado con el desarrollo espiritual¹⁵⁶.

C. Pellicer propone una serie de indicadores o rasgos a desarrollar en la tarea educativa con respecto a la IE¹⁵⁷:

- La apertura al mundo interior: conocerse a uno mismo y tomar conciencia de la identidad personal.
- El reconocimiento del Misterio: identificar las dimensiones trascendentes de uno mismo, los otros y el mundo natural. Siendo capaces de descubrir, admirarse y contemplar lo extraordinario.

¹⁵⁵ C. Pellicer, “La igualdad como competencia prioritaria”, Aula agustiniana de educación, 2010, p. 91 (en línea). Disponible en: <http://carmen-pellicer.trilemaeducacion.org/la-igualdad-como-competencia-prioritaria/>.

¹⁵⁶ Cf. *Ibid.*, p. 92.

¹⁵⁷ Cf. *Ibidem*.

- Comprensión de lo sagrado y lo valioso: comprender las cuestiones últimas de la vida humana. Siendo capaz de renunciar a uno mismo y a lo inmediato para ganar un fin mayor.
- Búsqueda de significado y construcción de un sistema de creencias: dotar a lo cotidiano y a los acontecimientos del día a día de significado y propósito, reconociéndolo y haciéndolo propio.
- Gradualidad de la vinculación afectiva: desarrollar la vinculación afectiva hacia uno mismo, y hacia las personas que le rodean. Desarrollando valores que ayuden a establecer unas relaciones interpersonales más auténticas, como la gratitud, el perdón y la compasión.

Algunos de los rasgos propios de la IE que, por ende, afectarían al resto de tipologías son:

“autoconocimiento, necesidad de sentido y opción vital radical; la identificación de los valores; relatos unificadores y utópicos; sentido de pertenencia; las preguntas y respuestas desde la filosofía y las religiones; la admiración y el compromiso con la naturaleza: belleza y ecología; la contemplación”¹⁵⁸.

Otro de los autores de referencia es F. Torralba. En su libro *Inteligencia espiritual* plantea que lo propio de la IE

“es la salida de sí, la penetración en la estructura de las cosas. Es lo que permite fluir, que la persona se desprenda de sí misma y se abandone. La vida espiritual no es cerrazón, menos aún autismo. Es todo lo contrario: fluidez, donación y apertura”¹⁵⁹.

Para este autor la IE lleva al sujeto a plantearse interrogantes existenciales, así como a vivir experiencias que conectan con el fondo de la realidad y con el ser nuclear de cada propia persona. Así, afirma, *es una especie de dinamismo que mueve a buscar la plenitud, al perfecto desarrollo de todo nuestro ser, a la profundidad y al sentido de lo*

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 14

¹⁵⁹ F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, pp. 56-57.

*que hacemos, padecemos y vivimos*¹⁶⁰. La IE capacita al ser humano para, trascendiendo los instintos pulsionales, adoptar de forma consciente un comportamiento frente a la vida. Este autor define el escaso desarrollo de la IE como *analfabetismo espiritual*, esto es, como *la incapacidad para tomar distancia de la realidad, enfrentar la pregunta del sentido de la vida y sentirse parte de un Todo*¹⁶¹.

La IE abre la mente a las cuestiones fundamentales relacionadas con la existencia, expresa la necesidad de saber y dar sentido a la vida, un dinamismo que se arraiga en el sustrato más básico del ser humano. F. Torralba estructura estas cuestiones en siete bloques¹⁶²:

- ¿Quién soy yo? Preguntas relacionadas con el propio yo y su fundamento.
- ¿Qué será de mí? Preguntas orientadas al futuro, al destino.
- ¿De dónde vengo? Preguntas relacionadas con el origen.
- ¿Cuál es el sentido de la vida? Preguntas relacionadas con el sentido de la vida.
- ¿Para qué todo? Preguntas orientadas a la finalidad de la vida y la existencia.
- ¿Por qué todo? Preguntas relacionadas por el sentido del pasado y la historia humana.
- ¿Existe Dios? ¿Dónde está? Preguntas sobre el Misterio del mundo y la existencia de Dios.

Para este autor los poderes de la IE son: la búsqueda de sentido, el preguntar último, la capacidad de distanciamiento, la auto trascendencia, el asombro, el autoconocimiento, la facultad de valorar, el gozo estético, el sentido del Misterio, la búsqueda de una sabiduría, el sentido de pertenencia al todo, la superación de la dualidad, el poder de lo simbólico, la llamada interior, la elaboración de ideales de vida, la capacidad de religación y la ironía y el humor¹⁶³.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 57.

¹⁶¹ F. Torralba, *Inteligencia espiritual en los niños*, Plataforma, Barcelona, 2012, p. 25.

¹⁶² Cf. F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, pp. 69-70.

¹⁶³ Cf. *Ibid.*, pp. 79-189.

J.L. Vázquez Borau también definirá la IE como la capacidad de captar los contextos mayores de la vida, otorgando sentido, y generando vinculación con el Todo. Despertando la sensibilidad al mundo de los valores, la trascendencia y Dios¹⁶⁴.

En el año 2010 se elaboró un documento, el *Manifiesto de Montserrat*, en el que se explicitan las necesidades no materiales de la infancia. El Manifiesto subraya la diferencia entre necesidades y derechos espirituales y religiosos. Los primeros hacen relación a capacidades innatas de las personas, los segundos a opciones tomadas por la propia persona. Por ello, el manifiesto subraya la necesidad de

*“promover, proteger y alimentar las características espirituales básicas: la posibilidad de maravillarse; de vivir experiencias personales de gozo; de poseer un sentimiento de serenidad interior que propicie, cuando sea necesario, la elaboración de los sentimientos de dolor y pérdida; de ser consciente de la relación con los otros y predisponerlo hasta crear vínculos con los seres humanos y hasta con las cosas. Sería necesario crear las condiciones para hacer gozar de la dimensión contemplativa y de la trascendencia”*¹⁶⁵.

El texto, además de subrayar la importancia de las inteligencias intrapersonal, social y emocional, alude a la espiritual. Señala que es un derecho de la infancia y que recae tanto en los poderes públicos como en los profesionales la responsabilidad de asegurar, en la medida de lo posible, las condiciones para que esta capacidad innata se pueda ir desarrollando de una forma natural.

I. Gómez Villalba sigue las líneas fundamentales propuestas por F. Torralba. Esta autora desarrolla una propuesta pedagógica para llevar la IE a la educación religiosa escolar¹⁶⁶. En su opinión, el objetivo de la educación de la IE es profundizar en un camino de tres direcciones¹⁶⁷:

¹⁶⁴ Cf. J.L. Vázquez Borau, *Op.cit.*, 2010, pp. 41-42.

¹⁶⁵ J. Cots, A. Lázaro, A. Puiggalí, M. Urmeneta, J. Vilar, “Manifiesto de Montserrat. Las necesidades no materiales de la infancia, fundamento para su protección”, *Educación social*, 44, 2010, pp. 129-135.

¹⁶⁶ Cf. I. Gómez Villalba, *Educación la inteligencia espiritual. Recursos para la clase de Religión*, Khaf, Madrid, 2014, pp. 64-68.

¹⁶⁷ Cf. *Ibid.*, p. 58.

- Hacia el interior, posibilitando en el educando un auto conocimiento y una relación de auto comprensión.
- Hacia las personas que le rodean, desarrollando una capacidad de conectar con las personas del entorno.
- Hacia la realidad, conectando con ella, profundizando en sus estratos y trascendiéndola.

En su itinerario, la primera etapa está marcada por la apertura al exterior. Dirigiendo la atención, a través de los sentidos, a aquello que rodea al sujeto. La segunda etapa es la apertura al interior. En esta etapa se toma conciencia de que en toda experiencia hay una conciencia que está presente, así como un sujeto que percibe dicha conciencia y se interroga por la realidad de las cosas y las personas. La tercera etapa es la apertura al trascendente. En ella, se percibe la dimensión de profundidad existente en la realidad. En la cuarta etapa se da la apertura al Misterio. Se produce una apertura y una receptividad a la experiencia de Dios. Por último, hay una quinta etapa caracterizada por la apertura a la acción y al compromiso.

Esta autora, junto con un equipo de colaboradores de la Delegación Episcopal de Enseñanza del Arzobispado de Zaragoza, ha desarrollado una propuesta pedagógica bajo el título *La inteligencia espiritual. Una oportunidad para la Enseñanza Religiosa Escolar*.

J.M. Bautista subraya la necesidad de encontrar un nuevo paradigma educativo que lleve a replantearse el papel del aprendizaje de inteligencias como la social, la emocional, la ética, la simbólica, la ontológica, la metafísica, la religiosa, la mística y la profética. Frente a otras inteligencias academicistas e instrumentales reivindica la presencia de la IE en el sistema educativo¹⁶⁸.

Este autor presenta la metáfora de las vitaminas para describir la IE. Éstas no existen sintetizadas de forma aislada, pero son imprescindibles para el crecimiento del ser humano y se encuentran presentes en los alimentos ingeridos a diario. Del mismo modo, la IE es necesario encontrarla en otras inteligencias – intrapersonal, interpersonal,

¹⁶⁸ Cf. J.M. Bautista, “¿Inteligencias espirituales múltiples?”. En L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*, Wolters Kluwer, Madrid, 2013, p. 126.

emocional... - e ingerirla de forma procesual¹⁶⁹. Este autor aplica el concepto de inteligencias múltiples de H. Gardner a la IE y plantea la existencia de nueve tipos de inteligencias espirituales múltiples. Estas nueve inteligencias espirituales son: social, emocional, ética, simbólica, ontológica, metafísica, religiosa, mística y profética.

Por último, L. López también subraya la importancia de la IE en los procesos de desarrollo y maduración de niños, niñas y adolescentes. Este autor destaca la propia vida de los menores como el espacio privilegiado para educar la IE¹⁷⁰. L. López realiza una enumeración de las escalas existentes actualmente para medir la IE, si bien invita a tomar conciencia de las limitaciones de ellas y a acoger sus resultados como un indicador¹⁷¹.

2.1.3 La competencia espiritual

Competencia proviene del latín *competentia* y es definida por el diccionario de la Real Academia Española como *pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*¹⁷².

Con la incorporación del modelo de aprendizaje por competencias se quiere pasar del *curriculum* enciclopédico, centrado en contenidos disciplinares, a un modelo curricular flexible, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje¹⁷³. El aprendizaje por competencias en el mundo educativo viene promovido por dos organismos europeos. Por un lado, el proyecto *Tuning*, impulsado por la Unión Europea. Por el otro, el

¹⁶⁹ Cf. *Ibíd.*, p. 125.

¹⁷⁰ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 192.

¹⁷¹ Cf. *Ibíd.*, p. 61.

¹⁷² Cf. Real Academia Española, Diccionario de la lengua española (en línea). Disponible en: <http://dle.rae.es/?id=A0fanvT|A0gTnnL>.

¹⁷³ Cf. J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.

proyecto *DeSeCo* promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)¹⁷⁴.

Aunque parece que la educación por competencias está vehiculando el desarrollo de muchos sistemas educativos, hay algunos autores que alertan de los límites de esta educación por competencias y de algunos riesgos de este modelo educativo¹⁷⁵.

La LOE en su artículo 6.1 presenta el *currículum* como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas¹⁷⁶. El desarrollo de las competencias básicas debe permitir al alumnado integrar sus aprendizajes poniéndolos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizar esos contenidos de manera efectiva cuando resulten necesarios y aplicarlos en diferentes situaciones y contextos¹⁷⁷. Las competencias, por tanto, hacen referencia a la capacidad de poner en funcionamiento, de forma globalizada, los conocimientos, las destrezas y las actitudes adquiridas, en distintos contextos. Sus características son¹⁷⁸:

- Constituyen un saber hacer. Es decir, un saber, pero que es necesario saber aplicar.
- Suponen un saber hacer susceptible de adecuarse a diversidad de contextos.
- Poseen un carácter integrador, de modo que competencia abarca conocimientos, procedimiento y actitudes.
- Se constituyen con la interrelación de saberes de los distintos ámbitos educativos.

¹⁷⁴ D. Rychen y L. Salganick, “DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”, 2006.

¹⁷⁵ Cf. A. Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, XXVIII, 111, 2006, pp. 7–36; R. Barnett, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona, 2001; J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.

¹⁷⁶ Cf. Agencia Estatal, “Boletín Oficial del Estado” (en línea). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.

¹⁷⁷ Cf. *Ibidem*.

¹⁷⁸ Cf. *Ibidem*.

De este modo, es posible hablar del currículo por competencias cuyo eje no es la transmisión de conceptos y contenidos – como es el caso de los currículos tradicionales a partir de contenidos –. Sino el uso que el educando da a esos contenidos en la vida cotidiana. Las competencias, además, poseen un carácter holístico. Es decir, se aborda cada área del desarrollo de la persona en cada una de las áreas y materias de trabajo. Lo cual supone un trabajo interdisciplinar.

En el año 2008 las Escuelas Católicas de Madrid realizaron una reflexión en torno a la competencia espiritual, presentándola como una de las competencias nucleares que la educación debe desarrollar en el alumnado¹⁷⁹. Partiendo de las 8 competencias básicas que plantea la LOE (2006)¹⁸⁰, añaden una novena competencia, la competencia espiritual. Elaboran una taxonomía en la que aparecen cuatro tipos de competencia espiritual¹⁸¹:

- La competencia espiritual básica: describe la capacidad para hacerse preguntas hondas, para asombrarse y comprometerse con el mundo.
- La competencia espiritual trascendente: expresa la inclusión en esas preguntas – respuestas y en ese compromiso de la dimensión trascendente, el Misterio.
- La competencia espiritual religiosa: hace tener las habilidades para saber qué tipo de respuestas y aportaciones se han realizado desde las religiones.
- La competencia espiritual cristiana: desarrolla todo ello en la propuesta cristiana, en los procesos de pastoral y acciones explícitas evangelizadoras.

En este documento se presentan siete elementos configuradores de la competencia espiritual: el autoconocimiento; la necesidad de sentido y la opción vital radical; la identificación de los valores; los relatos unificadores y utópicos; el sentido de pertenencia; las preguntas y respuestas desde la filosofía y las religiones; la admiración

¹⁷⁹ Cf. Escuelas Católicas de Madrid, *Reflexiones en torno a la competencia espiritual*, PPC, Madrid, 2008.

¹⁸⁰ Las ocho competencias básicas presentadas por la LOE: competencia de comunicación lingüística, competencia matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia artística y cultural, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.

¹⁸¹ Cf. Escuelas Católicas de Madrid, “Resumen ejecutivo ¿Se puede hablar de competencia espiritual?”, s.f., p. 14 (en línea). Disponible en: www.ecmadrid.org/component/.../doc.../660-resumen-ejecutivo?

y el compromiso con la naturaleza: belleza y ecología; y la contemplación. A modo de ejemplo, en las páginas finales se desarrolla una integración, de forma transversal, de la competencia espiritual en el currículo. Todo ello se realiza a través de distintas materias como conocimiento del medio, social y cultural, educación artística y música, educación física, educación para la ciudadanía, lengua castellana y literatura, lengua extranjera, matemáticas, informática y religión¹⁸².

C. Pellicer establecerá ocho indicadores para la competencia espiritual: desarrollo de un sistema personal de creencias coherente con las grandes cuestiones de la vida; desarrollo del sentido de admiración, maravilla y misterio; capacidad de experimentar sentimientos de trascendencia; búsqueda de sentido y finalidad en las experiencias humanas; autoconocimiento y capacidad de introspección; establecimiento de relaciones afectivas de modo funcional; capacidad de creatividad y de expresar sentimientos íntimos; e inteligencia emocional¹⁸³. En opinión de esta autora, el trabajo competencial es una oportunidad para desarrollar una pastoral implícita o una pastoral del umbral que haga de la dimensión trascendente un eje conductor de la vida escolar¹⁸⁴.

J.M. Bautista, a partir de los nueve tipos de inteligencias espirituales múltiples, desarrolla las distintas competencias espirituales. Para ello, establece una matriz en la que las nueve inteligencias se cruzan a partir de un triple eje: interno/externo/síntesis y de las dimensiones personal/existencial/teológica. Así desarrolla un total de 45 competencias. Este autor, también incide en la dimensión trasversal en el currículo que deben adquirir estas competencias espirituales¹⁸⁵.

F. Torralba afirmará que no le parece oportuno el concepto competencia cuando se hace referencia a la dimensión espiritual. En su opinión lo espiritual

“no puede segmentarse, dividirse o tratarse aisladamente (...). Reconozco en el ser humano una potencia espiritual que dimana de esta forma de inteligencia

¹⁸² Cf. Escuelas Católicas de Madrid, *Op.cit.*, 2008, pp. 105-111.

¹⁸³ Cf. C. Pellicer, “¿Existe una competencia espiritual?”. En Escuelas Católicas de Madrid, *Op.cit.*, 2008, pp. 131-132.

¹⁸⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 124-125.

¹⁸⁵ Cf. J.M. Bautista, *Op.cit.*, 2013, pp. 126-159.

que se denomina espiritual o existencial, pero no tiene sentido identificar aisladamente una competencia espiritual y situarla en un plano de simetría junto a otras competencias, en un plano de equidad”¹⁸⁶.

En opinión de este autor, lo espiritual se asocia con el ser y, por tanto, no puede ser ubicado en un área específica de la persona. Del mismo modo, es contrario a medir cuantitativamente el grado de IE que tiene una persona, ya que eso supondría un reduccionismo¹⁸⁷.

2.1.4 Fundamentos biológicos: la neuropsicología

A lo largo de la última década del siglo XX se han realizado numerosas investigaciones en torno al cerebro, la neurobiología ha eclosionado en el ámbito de la ciencia. Así, fue un período conocido como *década del cerebro*¹⁸⁸. La primera década del siglo XXI, a su vez, ha sido denominada como década de la mente. Parece que el siguiente paso pasa por una integración de los avances de los años anteriores, desarrollando la *década de la mente y el cerebro*¹⁸⁹.

Como se ha mencionado anteriormente, el avance de los estudios ha llevado a centrar el foco del interés no sólo en el cerebro, sino en la mente. Fenómeno que emerge, según la neurociencia, como resultado del progresivo proceso de complejidad nerviosa. Como afirma R.M. Nogués la mente es *un programa que corresponde al sistema nervioso el cual se va desarrollando y enriqueciendo a medida que la complejidad neural ofrece suficiente base para que la mente pueda manifestarse*¹⁹⁰.

La mente puede ser descrita como una capacidad del cerebro, que emerge a partir de su creciente proceso de complejidad. En su extremo más evolucionado se encuentra la

¹⁸⁶ F. Torralba, *Op.cit.*, 2012, p. 47.

¹⁸⁷ Cf. *Ibid.*, p. 48.

¹⁸⁸ J.M. Martínez-Lage, “La década del cerebro (1990-2000)”, *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 5, 1993, pp. 69-70.

¹⁸⁹ M. Jeeves y W. Brown, *Neurociencia, psicología y religión*, Verbo Divino, Estella, 2010, p. 13.

¹⁹⁰ R.M. Nogués, *Cerebro y trascendencia*, Fragmenta, Barcelona, 2013, p. 17.

conciencia humana, capacidad que posibilita al ser humano la imaginación o la voluntad de sentido¹⁹¹, la capacidad de abstracción o el simbolismo¹⁹². Será en esta capacidad simbólica y de dotar de sentido la propia existencia donde aparezca, tal como la describe R.M. Nogués, la *trama fina de la trascendencia*¹⁹³. La define como la

*“forma mental singular y exclusiva de la especie humana que emerge como resultado de una selección adaptativa positiva – con un probable registro neurológico de algún aspecto – y que se ha convertido en imprescindible para sostener de manera equilibrada las funciones de un cerebro complejo, conflictivo y poco determinista que se beneficia de una visión global de la realidad. Constituye, de este modo, un poderoso sistema de estabilización, corrigiendo el riesgo de una lucidez desintegradora que podría deducirse de un uso exclusivo de la racionalidad”*¹⁹⁴.

J. Goldstein define la emergencia como la aparición de estructuras, modelos y propiedades nuevas y coherentes durante los procesos de organización de sistemas complejos¹⁹⁵. A partir de este proceso, el desarrollo de un sistema nervioso complejo posibilita la emergencia del psiquismo humano. En palabras de R.M. Nogués,

*“La aparición de la mente es un fenómeno coextensivo con la complejidad nerviosa; así, la mente es un programa que corresponde al sistema nervioso el cual se va desarrollando y enriqueciendo a medida que la complejidad neural ofrece suficiente base para que la mente pueda manifestarse”*¹⁹⁶.

De este proceso emergente de la mente surge igualmente un yo consciente. Y es en este yo consciente donde se ubica la capacidad de trascendencia.

¹⁹¹ Cf. A. Mondell, *Imagination and the Meaningful Brain*, Bradford Book-MIT Press, Londres, 2003, p. 15.

¹⁹² Cf. S. Zeki, *Splendors and miseries of the brain. Love, creativity and the quest for human happiness*, Willey-Blackwell, Chichester, 2009, p. 9.

¹⁹³ R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2013, p. 90.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 87.

¹⁹⁵ J. Goldstein, “Emergence as a construct: History and issues”, *Emergence: A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 1, 1999, pp. 49-72.

¹⁹⁶ R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2013, p. 17.

Por lo tanto, toda antropología que pretenda precisar la singularidad humana tendrá que incorporar las aportaciones de la neurobiología¹⁹⁷. Dichas aportaciones van evolucionando con el tiempo y posibilitan un conocimiento más exhaustivo no sólo del desarrollo del cerebro, sino también de la mente, así como de la interacción existente entre ambas.

A partir de las aportaciones de la neurobiología ya no se postula una antropología de corte dualista, que establece un hiato entre la dimensión corporal del ser humano y su parte inmaterial – alma o mente -. Partiendo de la validez empírica de estas aportaciones, la mente es considerada una propiedad operativa del cerebro, y no algo localizable en un punto concreto del cuerpo¹⁹⁸.

A. Breve presentación del cerebro

Una de las mayores aportaciones de la neurociencia ha sido la posibilidad de obtener imágenes del cerebro por medio de Resonancia Magnética (RM). Las imágenes obtenidas por RM permiten observar la estructura e integridad del tejido cerebral intracraneal del paciente o del sujeto participante en un estudio clínico¹⁹⁹. Mediante el uso de la RM funcional (RMf) es posible superponer a la imagen cerebral, facilitada por la RM, una representación adicional de áreas que son metabólicamente más activas. Al hacerlo así las pautas de actividad cerebral pueden ser observadas en un estado mental concreto, o mientras se realiza una actividad en la que se ponen en marcha funciones cognitivas. Para observar la actividad cerebral así como la activación de las distintas funciones mentales se utiliza también la tomografía por emisión de positrones (TEP), que da una información similar a la que se obtiene de una RMf respecto a la distribución de la actividad mental en el cerebro²⁰⁰.

¹⁹⁷ Cf. J.J. Sanguineti, *Op.cit.*, 2016.

¹⁹⁸ Cf. M. Jeeves y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 39.

¹⁹⁹ Cf. D.M. Rivera, S. Puentes, L. Caballero, “Resonancia magnética cerebral: secuencias básicas e interpretación”, *Universitas Médica*, 52, 2011.

²⁰⁰ Cf. M. Jeeves, y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 18.

Actualmente, está consolidado el modelo propuesto por P. MacLean sobre los tres niveles del cerebro humano²⁰¹. En este modelo se recoge en la estructura cerebral humana el proceso evolutivo, en sus tres etapas fundamentales, como son el complejo reptiliano, el sistema límbico y el neo-córtex. Se considera que el proceso de complejidad del cerebro es creciente, en la medida en que se avanza de una estructura cerebral a otra, las cuales han ido emergiendo a lo largo del desarrollo filogenético del ser humano²⁰².

En términos anatómicos se puede considerar que la estructura correspondiente al cerebro arcaico, también conocida con el nombre de cerebro reptiliano, está constituida por el tronco encefálico (bulbo raquídeo, cerebelo, protuberancia anular y mesencéfalo) y el diencefalo (hipotálamo, hipófisis y mesencéfalo). Es la parte cerebral relacionada con los instintos. El análisis histórico y fenomenológico de las religiones muestra que las conductas instintivas forman parte de los rituales centrales de todas las religiones²⁰³. Por ejemplo, los convites rituales, las abluciones o purificaciones, o la expresión religiosa a través de simbologías sexuales, como el tantrismo.

En segundo lugar, se encuentran las estructuras cerebrales que se relacionan con las experiencias emocionales. En la división tripartita del cerebro propuesta por P. McLean se denomina sistema límbico. R.M. Nogués identifica la importancia de esta parte cerebral en la experiencia religiosa²⁰⁴. En concreto, afirmará que la expresión religiosa conocida como fe es definida tradicionalmente en la teología escolástica del occidente cristiano – pero también de forma equivalente en otras religiones – como un *obsequium rationale*. En esta expresión, la palabra *obsequium* indica un asentimiento emocional o afectivo. Este asentimiento, a su vez, se dirige a una propuesta, mensaje o persona que se intuye o adivina como válida para solicitar el reconocimiento y la adoración del sujeto. Se trata de un espacio afectivo en el que el sujeto se abre y entrega a la relación con el Misterio. Se trata de una *disponibilidad emocional que se configura en un marco*

²⁰¹ Cf. P. MacLean, *Education and the brain*, Chicago Press, Chicago, 1978; P. MacLean, *The triune brain evolution*, Plenum Press, Nueva York, 1990.

²⁰² Cf. D.J. Siegel, *La mente en desarrollo*, DDB, Bilbao, 2007, p. 21.

²⁰³ Cf. R.M. Nogués, *Dioses, creencias y neuronas*, Fragmenta, Barcelona, 2011, pp. 49-53.

²⁰⁴ Cf. *Ibid.*, pp. 53-55.

de *razonabilidad*²⁰⁵. Esta definición corresponde a denominaciones similares como *amor intellectualis* de B. Spinoza²⁰⁶, el *saber sentiente* de X. Zubiri²⁰⁷ o el *chosen knowledge* de P. Churchland²⁰⁸.

Por último, está el neo-córtex, que es la corteza cerebral más reciente en el desarrollo filogenético del ser humano. Son las áreas más evolucionadas del córtex, y constituyen la capa neuronal que recubre los lóbulos pre frontal y frontal de los seres humanos. Ahí se encuentran las capacidades cognitivas como la memorización, la concentración, la resolución de problemas, el razonamiento espacial o el lenguaje²⁰⁹. La característica fundamental del neo-córtex es su capacidad para generar, regular y modificar el alto número de conexiones inter neuronales. De este modo, crea una estructura dinámica funcional capaz de regular y dirigir el flujo de información establecido entre los distintos circuitos neuronales existentes. Las religiones recogen esta capacidad propia del ser humano y sitúan la razón como un medio esencial en el acercamiento a la verdad y al Misterio²¹⁰.

El rasgo específicamente humano no viene determinado por el hecho de poseer un córtex cerebral, sino fundamentalmente por la organización que le es propia a dicho córtex. El nivel más alto de la jerarquía de control (el córtex polimodal y el córtex pre frontal) es más grande en los seres humanos, y se desarrolla de una forma más lenta. De este modo, se da lugar a más oportunidades para que la riqueza de la sociedad humana, por medio de su cultura y de los procesos de socialización primarios, repercuta en las correspondientes redes de conexiones funcionales²¹¹. Este proceso de interacción con el entorno es posible gracias a la mente. A partir de experiencias de acción y

²⁰⁵ *Ibid.*, p. 53.

²⁰⁶ Cf. B de Spinoza, *Tratado Breve*, Alianza, Madrid, 1990.

²⁰⁷ Cf. X. Zubiri, *Inteligencia sentiente: inteligencia y realidad*, Alianza, Madrid, 2006.

²⁰⁸ Cf. P. Churchland, *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy*, The MIT Press, Cambridge, 2002.

²⁰⁹ Cf. D. Siegel, *Op.cit.*, 2007, pp. 233-236.

²¹⁰ Juan Pablo II en la carta encíclica *Fides et ratio* desarrolla esta cuestión.

²¹¹ Cf. M. Jeeves y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 72.

retroalimentación (*feed back*), la mente se forma en cuanto propiedad funcional del cerebro y del cuerpo.

No es posible, por tanto, separar vida mental y experiencia corporal. Los seres humanos poseen en su interior numerosos sentimientos, imágenes, así como un discurso interno, que son experimentados como algo que trasciende el propio cuerpo. Todos esos fenómenos ocurren en base a la operación de sistemas neuronales. Frente al riesgo de asignar de forma lineal y causal propiedades mentales particulares en determinadas áreas cerebrales, los estudios recientes muestran un desarrollo más complejo. En palabras de M. Jeeves y W. Brown,

“dichas áreas están, a su vez, alojadas en redes anidadas de bucles más grandes y más complejas que, de hecho, contribuyen con importantes formas de análisis de la información. A todo lo cual habría, además, que añadir que todas las correspondientes áreas corticales desarrollan, a su vez, características de procesamiento particulares bajo la influencia del aprendizaje, sobre todo durante las etapas más tempranas del desarrollo vital”²¹².

B. El problema mente cerebro

La relación que se establece entre la mente y el cerebro ha sido un tema de controversia entre investigadores relacionados con la filosofía, la antropología, la psicología y la teología. El desarrollo de la neurología abre nuevas vías de investigación y parece que confirma algunas teorías que estaban en la base del diálogo entre investigadores. Actualmente, una de las cuestiones fundamentales en dicho diálogo es dar cuenta de cómo es posible que los procesos físicos del cerebro den lugar a experiencias subjetivas²¹³.

²¹² *Ibid.*, pp. 88-89.

²¹³ Cf. F.J. Rubia, “La consciencia es el mayor enigma de la ciencia y la filosofía”, *Tendencias 21.net* (en línea). Disponible en: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La consciencia es el mayor enigma de la ciencia y la filosofía.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/La%20consciencia%20es%20el%20mayor%20enigma%20de%20la%20ciencia%20y%20la%20filosofia.pdf).

Algunos autores hablan de actividad física acompañada por experiencia subjetiva; otros, a su vez, subrayan que la actividad cerebral es simplemente experiencia²¹⁴, o que los cerebros causan experiencias²¹⁵. En lo que coinciden todas las orientaciones es en la superación del dualismo clásico, la mente y el cuerpo, el cerebro y la conciencia no pueden ser dos sustancias distintas²¹⁶.

Otro tema controvertido es la cuestión de los *qualia*. Un *quale* es la cualidad subjetiva de una experiencia sensorial. No son atributos físicos de las distintas realidades que llegan al campo perceptual del ser humano – una canción, un olor – sino de la propiedad intrínseca de la misma experiencia que es privada. La existencia del yo hace posible que el sujeto realice meta representaciones del mundo. A estas meta representaciones también se las denomina *qualia*, donde la más central es la del yo²¹⁷. Descubrir los correlatos neurales de la experiencia del yo, así como de la capacidad de observar y tomar conciencia de la propia experiencia es otro de los retos que se presentan en la actualidad.

Con respecto a esta relación cerebro-mente son varias las teorías existentes:

La teoría dualista de la mente afirma que los estados y procesos mentales no son estados y procesos de un sistema físico. Sino que constituyen un tipo específico de fenómeno de naturaleza fundamentalmente no física. Así, la mente y el cuerpo son dos ámbitos diferentes de la naturaleza humana, que pueden entrar en relación causal interactiva²¹⁸.

²¹⁴ Cf. P. Churchland, *Materia y conciencia*, Gedisa, Barcelona, 2010.

²¹⁵ Cf. J. Searle, *El misterio de la conciencia*, Paidós, Buenos Aires, 2000.

²¹⁶ Cf. L. Barraquer, *El sistema nervioso como un todo. La persona y su enfermedad mental*, Paidós, Barcelona, 1995; A. Damasio, *El error de Descartes*, Crítica, Barcelona, 1996.

²¹⁷ Cf. S. Blackmore, *Conversaciones sobre la conciencia*, Paidós, Barcelona, 2010, p. 260.

²¹⁸ Cf. J.J. Sanguinetti, *Op.cit.*, 2015, p. 388.

La teoría materialista de la mente, también denominada fisicalismo, afirma que lo que se denominan estados y procesos mentales son simplemente estados y procesos muy sofisticados de un sistema físico complejo: el cerebro²¹⁹.

El conductismo filosófico sostiene que, cuando se habla acerca de emociones, sensaciones, creencias y deseos, no se hace sobre episodios internos subjetivos. Sino que se trata de una forma abreviada de hablar sobre modelos reales y potenciales de conducta humana. Para los autores de esta corriente la mente hace referencia a un amplio conjunto de fenómenos: comportamientos que pueden ser observados externamente, por un lado; y predisposiciones conductuales no observables generadas a través del condicionamiento, por el otro. Por ello, la mente no es más que una mera ilusión óptica²²⁰.

El materialismo reduccionista, también conocido como “teoría de la identidad”, lleva a sus últimas consecuencias la teoría materialista de la mente²²¹. Los autores referentes de esta corriente postulan que los estados mentales son estados físicos del cerebro. Es decir, cada tipo de estado o proceso mental tiene un correlato físico o neural, bien sea en el cerebro o en el sistema nervioso central. Desde este punto de vista, el materialismo fuerte o extremo postula que si se llegara a replicar fielmente el cerebro humano por cualquier medio el producto final pensaría y sentiría como un ser humano lo hace. Desde esta perspectiva, las supuestas operaciones espirituales son funciones cerebrales²²².

El funcionalismo afirma que el rasgo fundamental de todo estado mental es el conjunto de relaciones causales que mantiene con los efectos ambientales sobre el cuerpo, otros tipos de estados mentales y la conducta del propio cuerpo. Una hipótesis central de esta perspectiva funcionalista es que el pensamiento consciente es la propia sensación

²¹⁹ Cf. J. Kim, “El fisicalismo no reduccionista y su problema con la causalidad no mental”, *Ideas y valores*, LXIII, 155, 2014, pp. 235-259.

²²⁰ Cf. G. Ryle, *El concepto de lo mental*, Paidós, Barcelona, 2005.

²²¹ Cf. P. Churchland, “Some Reductive Strategies in Cognitive Neurobiology”, *Mind*, 379, 1986, pp. 279-309.

²²² Cf. J.J. Sanguinetti, *Op.cit.*, 2015, p. 388.

generada por un tipo concreto de procesamiento de información. El funcionalismo computacional de H. Putnam, por ejemplo, postula que las operaciones psíquicas son funciones del cuerpo, en numerosas ocasiones de tipo informático²²³.

El epifenomenalismo presenta a la mente y al cuerpo como realidades formadas de distintos compuestos. Si bien, la mente, a pesar de estar causada por el cerebro, no tiene influencia sobre el mismo. Las operaciones mentales, postula esta teoría, son productos accesorios de los sucesos materiales²²⁴.

El materialismo eliminativo defiende que el marco hermenéutico de referencia en la psicología desaparecerá con el avance de las neurociencias. Para el materialismo eliminativo la psicología tradicional es un concepto primitivo y caduco que no muestra con rigor las actividades internas del cerebro. Una neurociencia con potencia explicativa no reflejará la ontología actual psicológica porque se estará en un nuevo paradigma²²⁵.

Un breve repaso histórico mostrará cómo ha ido variando el marco interpretativo de las relaciones entre mente y cerebro.

Tradicionalmente, la ciencia clásica, filosofía y teología, sostuvieron una visión antropológica dualista. El influjo de la filosofía griega, con Platón como uno de sus máximos exponentes, llevó a la idea de que el alma era una parte no material del ser humano que se encontraba alojada en una zona localizable del cuerpo²²⁶. En la filosofía occidental el inicio de los debates se sitúa, aproximadamente, en el siglo V a.C. En ese momento, el filósofo griego Empédocles planteó que el alma (término griego utilizado para la mente) se encontraba en el corazón y en el flujo sanguíneo. A esta teoría se la dio el nombre de teoría cardiovascular²²⁷.

²²³ Cf. H. Putnam, *Reppresentazione e realtà*, Garzanti, Milano, 1993. Citado en: J.J. Sanguineti, *Op.cit.*, 2015, p. 389.

²²⁴ Cf. T. Huxley, *Methods and results: Collected Essays I*, Mcmillan, Londres, 1989.

²²⁵ Cf. L. Baker, *Saving belief: a Critique of Fisicalism*, Princeton Univerty Press, Princeton, 1987.

²²⁶ Cf. Platón, *República, Libro VII*, Gredos, Madrid, 1992.

²²⁷ Cf. Empédocles, *Sobre la naturaleza de los seres*, Aguilar, Madrid, 1969.

A su vez, Alcmeón de Crotona planteó una alternativa a esta antropología dualista, asegurando que las funciones mentales se encontraban en el cerebro. A su teoría se le dio el nombre de teoría encefálica²²⁸. Platón y Aristóteles participaron de esta diversidad de opiniones. Para Platón ambas teorías tenían plausibilidad, el alma mortal estaba localizada en el cerebro, las pasiones en el cuello y diafragma, y los apetitos en el ombligo. Aristóteles, a su vez, se decantaba por la teoría cardiovascular. En los siglos posteriores continuó el debate entre seguidores de una teoría y la otra. Así Tertuliano, uno de los primeros padres de la Iglesia, se adhirió a la perspectiva aristotélica, mientras que Galeno sostuvo las teorías platónicas²²⁹.

Poco a poco, la antropología y teología cristiana se fueron decantando por la perspectiva ventricular. Uno de sus máximos exponentes fue A. Vesalio, contemporáneo de Galileo Galilei, que realizaba disecciones del cuerpo humano, así como de monos, caballos y otros animales. Este autor demostró, a diferencia de lo que sostenía la antropología cristiana, que todos los animales poseían ventrículos en el cerebro²³⁰. De igual manera, los estudios de W. Harvey sobre la circulación de la sangre pusieron en evidencia el error en el que incurría la teoría cardiovascular. De este modo, la teoría encefálica fue la que prevaleció²³¹.

En este repaso histórico se presentan también las reflexiones de filósofos clásicos como R. Descartes. Para él, el cuerpo está gobernado por leyes mecánicas. Este mecanicismo sitúa el alma como una sustancia libre, que escapa a estas leyes mecánicas que rigen el cuerpo. Si bien, existe la interacción, ya que el alma está ubicada en la parte central del cerebro, concretamente en la glándula pineal²³².

²²⁸ Cf. D.L. Outes, J.C. Orlando, “Alcmeon de Crotona. El cerebro y las funciones psíquicas”, *Neuropsiquiatría y salud mental*, 13, 1982, pp. 53-64.

²²⁹ Cf. M. Jeeves, y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 39.

²³⁰ Cf. M. Borges Guerra, P. García Moreno y R. León del Río, “La neuropsicología del renacimiento. Examen de ingenios de Huarte de San Juan”, *Revista Española de Neuropsicología*, 1, 1999, pp. 67-94.

²³¹ Cf. A. de Micheli, “William Harvey y los inicios de la ciencia médica moderna”, *Gaceta Médica de México*, 141, 2005, pp. 233-237.

²³² Cf. R. Descartes, *El tratado del hombre*, Alianza, Madrid, 1990.

J.C. Eccles, por su parte, sostiene una tesis dualista donde se apoya la interacción mutuamente-cerebro, si bien la mente domina sobre la materia. De este modo, defiende la trascendencia de lo mental sobre lo físico²³³.

Actualmente, numerosos autores sostienen la interdependencia existente entre los aspectos físicos y mentales de la vida. M. James y W. Brown, por ejemplo, afirman que

*“los átomos, las moléculas, y las células que constituyen el cuerpo no bastan para explicar la totalidad de las conductas de humanos y animales. Estas múltiples conductas surgen a partir de nuevas propiedades claramente diferenciadas, que emergen de una complejidad neuronal y cognitiva que se desarrolla en el contexto de un complejo entorno ambiental social y cultural”*²³⁴.

Actualmente, una de las teorías más relevantes en la explicación de la interacción entre cerebro y mente, es la denominada hipótesis de núcleo dinámico (*dynamic core hypothesis*). Este modelo ha sido presentado por G. Edelman y G. Tononi²³⁵. Estos dos autores desarrollan una propuesta en torno a las bases neuronales de la conciencia a partir de la conceptualización de dos propiedades fundamentales de la experiencia consciente: integración y diferenciación. El primero de los rasgos es la integración, y está referido al carácter unitario de la experiencia consciente. Ya que una de las principales características de la consciencia es la de formar *gestalt*, unidades globales de percepción, integrando la multiplicidad de aspectos propios de la experiencia, mediada por distintos sentidos, en una única experiencia coherente. La diferenciación, a su vez, es la capacidad de atender selectivamente a alguna de las cualidades de la experiencia a la que se está vivenciando, diferenciando esta cualidad de las demás.

Estos autores presentan la conciencia como un proceso. Por tanto, la base de su explicación y fundamentación se desarrolla a partir de interacciones y procesos

²³³ Cf. J.C. Eccles (Ed.), *Mind & Brain: The Many-Faceted Problems*, Paragon House, New York, 1985.

²³⁴ M. Jeeves y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 147.

²³⁵ Cf. G. Edelman y G. Tononi, *A Universe of Consciousness: How Matter Becomes Imagination*, Basic Book, New York, 2000. La versión en lengua castellana es *El universo de la conciencia: cómo la materia se convierte en imaginación*, Crítica, Barcelona, 2002.

neuronales, más que en términos de áreas cerebrales específicas o actividades locales. Tienen una mirada sistémica relacional en la cuestión de la mente-cerebro. Para entender la conciencia, postulan, es necesario determinar aquellos procesos neuronales que son en sí integrados, aunque altamente diferenciados. Así, afirman,

“un grupo de neuronas puede contribuir directamente a la experiencia consciente sólo si es parte de un cluster funcional distribuido que logre alta interacción en cientos de milisegundos. Para sostener la experiencia consciente, es esencial que este cluster funcional sea altamente diferenciado, lo que se indica por altos niveles de complejidad”²³⁶.

Estos autores denominan núcleo dinámico al *cluster* de grupos neuronales que se relacionan e interactúan entre sí, y poseen distintas fronteras funcionales con el resto del cerebro en la escala de tiempo de fracciones de segundo. Un núcleo dinámico es, por tanto, un proceso, no una cosa o lugar. Y se determina en función de interacciones neurales, más que en términos de ubicaciones neuronales específicas, conectividad o actividad. Además, el núcleo dinámico provee *un espacio de referencia neural para la experiencia consciente*²³⁷. Siendo un espacio neural n-dimensional, donde el número de dimensiones está dado por el número de grupos neuronales que son parte del núcleo dinámico en ese momento.

En su descripción de la conciencia los autores proponen un modelo bipartito. La conciencia primaria se muestra en la habilidad que tienen determinados animales para construir una escena mental. Si bien, esta forma de conciencia tiene un contenido semántico o simbólico limitado. La conciencia de grado superior va acompañada de un sentido de la propia identidad y de la capacidad de construir escenas en las que se trasciende el influjo del momento presente, es decir, incluyendo el pasado y el futuro. Este nivel de conciencia, igualmente, requiere una capacidad semántica y, en su forma más desarrollada, una capacidad lingüística²³⁸.

²³⁶ *Ibid.*, p. 144.

²³⁷ *Ibidem.*

²³⁸ Cf. G. Edelman y G. Tononi, *Op.cit.*, 2002. Citado en: M. Jeeves, y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 70.

Una de las características diferenciales de este modelo es su propósito de abordaje del *qualia*. El *qualia* es un término filosófico que se utiliza para definir las cualidades subjetivas de las experiencias mentales. La gran mayoría de teorías neurobiológicas dejan a un lado estas propiedades subjetivas de la experiencia, para centrarse en los aspectos cuantificables. Así, lo que se plantea como eje de análisis es la consciencia como *qualia* o cualidad subjetiva de la experiencia. Los autores que incorporan los *qualia* en su reflexión proponen, por lo tanto, una teoría científica donde la subjetividad es incluida en cuanto eje para entender los procesos superiores de la consciencia humana. Estos autores concluyen que la consciencia es consecuencia de un proceso de interacción entre poblaciones neuronales, que se coordinan espontánea y continuamente entre sí, con el cuerpo y con el ambiente.

Esta perspectiva abre un ámbito de investigación, por cuanto une la dimensión subjetiva de la consciencia a procesos neurobiológicos. Es decir, ofrece una explicación biológica de la consciencia, mostrando cómo la actividad de un grupo neuronal puede contribuir a la experiencia consciente²³⁹.

F. de Mora, catedrático de fisiología de la Universidad Complutense, habla de una nueva disciplina que surge de la progresiva conexión entre mundo neural y mundo mental. La neurocultura que sintetiza una nueva filosofía de la mente integrando los datos ofrecidos por la neurología, así como el carácter emergente de la complejidad propia del cerebro humano²⁴⁰. El objetivo es crear un puente entre neurología y cultura. Entre la neurociencia, que es el conjunto de conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, y el producto de ese funcionamiento, que es el pensamiento, los sentimientos y la conducta humana. Estas son algunas de las conclusiones que presenta el autor.²⁴¹

La mente se encuentra coextendida con la red nerviosa de los animales. Donde la mente puede presentarse como una capacidad asociada a redes neuronales complejas.

²³⁹ A. Arias Domínguez, “Neurociencia de la consciencia: Introducción al marco teórico de un clásico contemporáneo”, *Ciencia cognitiva*, 5, 2011, p. 23.

²⁴⁰ Cf. F. Mora, *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*, Alianza, Madrid, 2007.

²⁴¹ Cf. R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2013, pp. 28-29.

El programa puede considerarse emergente en relación con la red. Así, han emergido propiedades que añaden elementos de novedad a los fenómenos a partir del proceso de complejidad emergente. Pero esta correlación entre cerebro y mente no lleva a concluir que la mente pueda ser explicada a partir del sistema biológico neuronal. Del mismo modo que los átomos no explican, a partir de sus propiedades, la vida, a pesar de que los organismos del cosmos están formados por átomos.

Estas son algunas de las funciones mentales que emergen en seres animales con algún nivel de conciencia: imitación y aprendizaje de tareas y uso de instrumentos, situarse en la perspectiva o marco referencial del otro, comprensión de mecanismos relativos al uso de instrumentos, atribución de la teoría de la mente, reconocimiento de sí mismo en una imagen proyectada en un espejo, enseñanza, comprensión y uso del lenguaje sintáctico simple y uso del lenguaje sintácticamente complejo – característica propia del ser humano.

Así, concluye F. de Mora, para conocer las elaboraciones perceptivas e intelectuales del cerebro es necesario contemplar el proceso histórico cultural que ha ido marcando su configuración. Nada ocurre ni existe en el mundo humano que no haya sido filtrado y elaborado por el cerebro²⁴².

De este modo, a través de la cuestión cerebro-mente, se ha realizado un acercamiento a la corporalidad de la mente. El córtex cerebral posibilita al ser humano el más alto nivel de cognición. Sin embargo, lo característico de dicho córtex es su organización y su nivel de interacción con otras áreas cerebrales, posibilitando un creciente proceso de complejidad en el cerebro. La mente es un proceso activo mediante el cual el ser humano modula sus acciones en el mundo (esto incluye la dimensión social y cultural, tal como F. Mora ha mostrado). Así, a partir de continuadas experiencias, *la mente se forma en cuanto que propiedad funcional de nuestro cerebro y cuerpo*²⁴³.

²⁴² Cf. F. Mora, “Neurocultura”, *Paradigma*, 6, 2008.

²⁴³ M. Jeeves, y W. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 72.

C. La conciencia y el yo

Como ya se ha expuesto, los átomos, las moléculas y las células que forman el cuerpo de los seres humanos, es decir, la dimensión biológica, no basta para explicar por sí misma la totalidad de la conducta y la experiencia humana. Estas distintas experiencias y conductas surgen a partir de nuevas propiedades diferenciadas. Las cuales emergen de una complejidad neuronal que se desarrolla a partir de la interacción con el entorno ambiental, social y cultural²⁴⁴.

Dos son las teorías existentes, a grandes rasgos, con respecto al proceso de emergencia de la conciencia. Por un lado, la teoría de la discontinuidad, que postula el desarrollo del universo a partir de una masa invisible e inconsciente y que, al llegar a un punto, produce un salto cualitativo, emergiendo la consciencia. Por otro lado, la teoría de la continuidad, que defiende la relación básica entre materia y conciencia. De tal modo, que la conciencia evoluciona en la medida en que lo hace la materia. No obstante, en la comunidad científica hay consenso sobre el hecho de que la conciencia es una propiedad que ha evolucionado a lo largo de un período prolongado de la historia, tanto en sentido filogenético como ontogenético.

Actualmente se da un acuerdo entre los científicos sobre la singularidad propia del ser humano²⁴⁵. Lo esencial de dicha singularidad se debe al proceso de complejidad propio de cada dimensión, la bioquímica, como la genética, la fisiología, la estructural o la comportamental²⁴⁶. Esta singularidad es producto, en buena medida, de las características del cerebro humano y por la emergencia de una nueva propiedad como es la mente. Algunos autores denominan el cerebro *catedral de la complejidad*²⁴⁷. Así, de un cerebro complejo emerge el psiquismo, y en el psiquismo emerge un yo consciente.

²⁴⁴ Cf. M. Somel *et al.* “Human brain evolution: transcripts, metabolites and their regulators”, *Nature Reviews. Neuroscience*, 14, 2013, pp. 112-127.

²⁴⁵ Cf. R.W. Byrne y L.A. Bates, “Primate social cognition: uniquely primate, uniquely social, or just unique?”, *Neuron*, 65, 2010, pp. 815-830.

²⁴⁶ Cf. D.C. Wallace, “Bioenergetics, the origin of complexity, and the ascent of man”, *Proceedings of the national Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), 107, 2010, pp. 8947-8953.

²⁴⁷ Cf. R. Sole, *Xarxes complexes. Del genoma a internet*, Empúries, Barcelona, 2009, p. 166.

En los primates aparece una capacidad que algunos autores denominan modelo de demanda múltiple que, neurológicamente está vinculado a las regiones de la corteza prefrontal-parietal. Esta capacidad es la encargada de posibilitar los estados mentales que pueden considerarse de alta calidad²⁴⁸. Gracias a este modelo, el cerebro dispone de una actividad interna de alta calidad capaz de elaboraciones complejas. Superando el sistema estímulo-respuesta que caracteriza los sistemas nerviosos más simples.

En el psiquismo humano emerge un yo consciente. El yo es como una síntesis experiencial, subjetiva y cualitativa, que recoge parte del complejo mundo mental. En esta síntesis experiencial quedaría al margen el significativo mundo mental inconsciente²⁴⁹.

V. S. Ramachandran plantea la aparición del yo como el proceso en el que se pasa de un procesamiento simple de la información, a partir de ciertos automatismos realizados por la corriente dorsal, a crear una meta representación. Es decir, la representación de una representación del mundo. De estas meta representaciones o *qualia*, como ya se ha señalado, la más decisiva es el yo²⁵⁰.

D. Chalmers, director de Estudios de la Conciencia en la Universidad Nacional Australiana de Canberra, plantea que el enigma de la conciencia supone entender la perspectiva de primera persona, a diferencia de la ciencia, cuya perspectiva corresponde a la tercera persona. Para este autor, la conciencia es una característica fundamental del universo, tan irreductible como el espacio y el tiempo. De tal modo que, allí donde hay procesamiento complejo de información se da la conciencia. Conciencia y comportamiento inteligente, por tanto, van intrínsecamente unidos. Así, concluye que la existencia de la conciencia es una propiedad del universo que hace posible un mayor nivel de complejidad. Posibilitando la trascendencia de éste de su mera condición material. La conciencia, por tanto, hace que el ser humano trascienda su dimensión

²⁴⁸ Cf. J. Duncan, “The multiple-demand (DM) system of the primate brain: mental programs for intelligent behavior”, *Trends in Cognitive Science*, 14, 2010, pp. 172-179.

²⁴⁹ Cf. R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2013, p. 47.

²⁵⁰ Cf. S. Blackmore, *Op.cit.*, 2010, p. 260.

biológica y se abra a nuevas funciones, emocionales y espirituales, que dotan de mayor sentido y profundidad a su existencia²⁵¹.

Superado el materialismo cartesiano, que ubicaba la conciencia en un lugar determinado del cerebro, la ciencia muestra una concepción más integrada y menos dualista de la cuestión mente-cerebro.

El diálogo científico se centra en estos momentos en lo que se ha denominado el problema difícil o *problema duro de la conciencia*²⁵², es decir, en explicar cómo la experiencia subjetiva emerge de un mundo objetivo. A esta cuestión también se la denomina laguna explicativa²⁵³. Laguna entre mente y cerebro, interior y exterior, objetivo y subjetivo o mundo físico y conciencia. O la tesis de que los hechos sobre el mundo físico no pueden explicar satisfactoriamente los hechos sobre la conciencia.

En este sentido, el neuropsicólogo F. Varela propone la ciencia de la neurofenomenología como punto de encuentro entre la neurología y la fenomenología. En esta disciplina se aúnan métodos propios de la ciencia – tercera persona - con los de la fenomenología – primera persona -²⁵⁴. Así, en palabras del propio autor,

*“propongo aquí la disolución del difícil problema a partir de un ángulo metodológico donde una pragmática en primera persona (es decir, lo que se experimenta directamente, y no como hecho de observación externa) es lo central, y a la que la tradición fenomenológica continental da sus bases”*²⁵⁵.

Esta propuesta de trabajo de F. Varela puede ser considerada como filosofía de la mente. Se centra en dos ejes: la fenomenología y la naturalización de la conciencia (intento de explicación de la conciencia desde la ciencia cognitiva).

²⁵¹ Cf. *Ibid.*, pp. 66-68.

²⁵² D.J. Chalmers, “The puzzle of conscious experience”, *Scientific American*, 12, 2002, p. 92.

²⁵³ Cf. G. Claxton, *Inteligencia corporal*, Plataforma, Barcelona, 2016, p. 7.

²⁵⁴ Cf. J. Montero Anzola, “La neuro-fenomenología: una reflexión sobre las metodologías en primera persona en el estudio de la conciencia”, *Universitas Philosophica*, 51, 2008, pp. 115-140.

²⁵⁵ F. Varela, *El fenómeno de la vida*, Dolmen, España, 2002, p. 257.

Uno de los autores de referencia en el estudio de la conciencia es A. Damasio. Este científico se ha centrado en el estudio de las correlaciones neurológicas con los estados mentales. Más concretamente, de los procesos de generación de conciencia y sus relaciones con la emoción y la sensación²⁵⁶. Así, A. Damasio desarrolla una neurobiología de la conciencia, profundizando en la biología emocional de las emociones y los sentimientos.

Este autor subraya que la conciencia es la clave del autoconocimiento. Su aparición y desarrollo posibilita un salto cualitativo en el proceso evolutivo del ser humano. Lo expresa por medio de las siguientes palabras,

“la conciencia puede haber abierto el camino en la evolución humana hacia un orden de creaciones nuevo que no hubiera sido posible sin ella: conciencia, religión, organizaciones políticas y sociales, artes, ciencias y tecnologías. (...) La conciencia es la clave, para bien y para mal, de la vida que se examina, nuestro pase para conocerlo todo sobre el hambre, la sed, el sexo, las lágrimas, la risa, las patadas, los puñetazos, el flujo de imágenes que llamamos pensamiento, los sentimientos, las palabras, las creencias, la música, la felicidad y el éxtasis”²⁵⁷.

Distingue en la conciencia dos dimensiones: en `primer lugar, la conciencia central, que es un fenómeno biológico primario al cual corresponde el ser central. Es la responsable de elaborar una composición unificada e integrada de las distintas imágenes sensoriales que llegan al campo receptor del sujeto. Lo que este autor denomina *la película en el cerebro*²⁵⁸. En segundo lugar, se encuentra la génesis en el cerebro del sentido del yo, como observador de toda esta película que acontece en cada instante de la vida. Es la capacidad metacognitiva. En este segundo nivel se da una conciencia ampliada, una elaboración que sitúa el organismo en el devenir histórico. Experiencia de elevada complejidad que da lugar al ser autobiográfico con diversos niveles de organización²⁵⁹.

²⁵⁶ Cf. A. Damasio, *La sensación de lo que ocurre*, Debate, Barcelona, 2001.

²⁵⁷ *Ibid.*, pp. 16-17.

²⁵⁸ A. Damasio, *Y el cerebro creó al hombre*, Destino, Barcelona, 2010, p. 56.

²⁵⁹ Cf. A. Damasio, *Op.cit.*, 2001, pp. 66-68.

A la hora de rastrear las bases neurológicas de este segundo nivel evolutivo – el sentido del yo – A. Damasio parte del proceso que se ha dado en las diferentes funciones del sistema nervioso. Dos son las funciones básicas: la primera consiste en la elaboración de una imagen del estado interno del organismo que permita activar los mecanismos reguladores. Estos mecanismos reguladores son los encargados de mantener el medio interno en condiciones óptimas para la vida. La segunda es la elaboración de una imagen del mundo exterior que permita poner en marcha la actividad motora que necesita el organismo para la supervivencia.

De este modo, plantea tres fases en el proceso de la evolución de la conciencia que dan lugar a tres niveles en la concepción del yo²⁶⁰:

- *Un proto self* (yo consciente), que se daría a un nivel sensorial primario. Una colección coherente de pautas neurales que representan el estado de la estructura física del organismo. Los receptores de la musculatura esquelética y los del tacto informan al sujeto sobre lo que acontece en el mundo exterior, para que pueda actuar en consonancia. El sistema tálamo-cortical, utilizando la información que llega a través de los sentidos, permite la categorización perceptual de objetos y programa la actividad motora.
- *Un core mental o minimal self*, que se situaría en un estatus superior pero que todavía no se puede concebir como conciencia plena. A. Damasio le denomina “yo central”. La conciencia central opera cuando los dispositivos de representación de segundo orden elaboran un informe no verbal y en forma de imágenes de cómo se ve afectado el estado del organismo por el procesado que el organismo efectúa de un objeto. Como consecuencia de ello, se resalta la propia imagen del objeto causante de la alteración del proto-yo, situándolo de manera destacada en un contexto espacial y temporal. Como resultado del proceso evolutivo, ha surgido en ciertas regiones cerebrales la capacidad de hacer representaciones de segundo orden que reflejan los cambios que

²⁶⁰ U. Herwing, siguiendo el modelo de A. Damasio, establece una taxonomía similar en el proceso de evolución de la conciencia. Ver: U. Herwing, “Me, myself and I”, *Scientific American Mind*, 21, 2010, pp. 58-63. G. Northoff *et al.* también se basan en esta triple distinción de A. Damasio. Ver: G. Northoff *et al.*, “Self-referential processing in our brain. A meta-analysis of imaging studies on the self”, *Neuroimage*, 31, 2006, pp. 440-457.

experimenta el proto-yo cuando el organismo reacciona y se altera como consecuencia de su interacción con el mundo exterior.

Para A. Damasio, el sentido del yo proviene de esta representación neuronal de segundo orden que refleja los cambios del proto-yo. Surge así lo que el autor denomina el yo-central, del que hay conciencia y que se dispara ante la percepción de cualquier objeto. El alcance de la conciencia central es el aquí y el ahora. La sensación del yo proviene de la percepción del cambio que experimenta el organismo al percibir el objeto.

Un *self* autobiográfico, emocional, espacial, verbal, que ya aflora a nivel plenamente consciente. A. Damasio denomina conciencia ampliada a la activación de la conciencia central producida por un objeto y por los recuerdos autobiográficos que se recuperan durante esa percepción. La conciencia ampliada exige disponer de estructuras cerebrales responsables de la memoria a largo plazo y de la memoria de trabajo. La conciencia ampliada proporciona al organismo un sentido del tiempo histórico, en el que se desarrolla la conciencia tanto del tiempo pasado como del futuro. Además, le permite conocer mejor el entorno aprovechando las experiencias previas.

Además, subraya A. Damasio, la conciencia no se puede separar de la emoción, ni la emoción del cuerpo. Propone su hipótesis del marcador somático, basada en el estudio de las deficiencias emocionales selectivas provocadas por lesiones neurales muy concretas²⁶¹. Dichas deficiencias emocionales a pesar de mantener íntegras las capacidades racionales, imposibilitaban a los lesionados comportamientos razonables, precisamente debido a esas deficiencias. La hipótesis del marcador somático postula que *la toma de decisiones es un proceso que está influenciado por las señales de un marcador que se presenta en los procesos de biorreguladores, entre los que se expresan en emociones y sentimientos*²⁶². Esta teoría ha sido sometida a validación por otros autores²⁶³.

²⁶¹ Cf. R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2011, p. 66.

²⁶² A. Bechara, R. Damasio y A. Damasio, “La emoción, la toma de decisiones y la corteza orbitofrontal”, *Corteza Cerebral*, 10, 2000, p. 295.

²⁶³ Cf. B.D. Dunn *et al.*, “The somatic marker hypothesis: A critical evaluation”, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 2006, pp. 239-271.

El elemento diferencial en el ser humano no está en la presencia de las emociones, sino en la forma en la que éstas están interconectadas con ideas, valores, principios o juicios complejos. La emoción humana no está relacionada únicamente con instintos primarios (por ejemplo, sexo o supervivencia), sino que la emoción habla también del miedo ante la sensación de vulnerabilidad, o la satisfacción ante logros obtenidos²⁶⁴.

Por último, insiste A. Damasio en la vinculación íntima entre organismo, emoción, sensación y conciencia. La reducción selectiva de la emoción puede llegar a ser tan perjudicial como la emoción excesiva. De esa manera, queda eclipsado el mito de la racionalidad humana que operaba un reduccionismo en la dimensión emocional. La emoción bien dirigida y bien desplegada parece ser un sistema de apoyo sin el cual la razón no puede funcionar adecuadamente. La hipótesis del marcador somático propone que los individuos toman decisiones no sólo mediante la evaluación de la gravedad de los resultados y su probabilidad de ocurrencia, sino también y, sobre todo, en términos de su calidad emocional²⁶⁵.

D. La aparición de la trascendencia en el cerebro humano

En este proceso evolutivo que acontece en el sistema nervioso del ser humano, fundamentalmente en su cerebro, autores como A. Damasio subrayan la importancia del desarrollo del sistema límbico y del neo-córtex. El primero ligado al mundo emocional y el segundo responsable de los procesos cognitivos superiores²⁶⁶.

En un primer momento, emerge todo el sistema emocional. Dicho sistema posibilita al sujeto una respuesta visceral general a los estímulos que le llegan en forma de experiencia. Por medio de este sistema el sujeto elabora un mapa cerebral del estado del cuerpo, mapa que se une a la idea implicada de la atención y la memoria, el sentimiento. De ese modo, se establece la relación entre emoción y sentimiento²⁶⁷. Por otro lado, el neo-córtex y, más concretamente los lóbulos frontales, desarrollan una tarea central en

²⁶⁴ Cf. A. Damasio, *Op.cit.*, 2001, p. 45.

²⁶⁵ Cf. *Ibid.*, p. 51.

²⁶⁶ Cf. A. Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Crítica, Barcelona, 2005, p. 13.

²⁶⁷ Cf. *Ibid.*, p. 93.

la elaboración de los aspectos más complejos de las conductas humanas. Estos lóbulos ejercen las funciones de estructuras codificadoras de sensaciones y razonamientos para desarrollar decisiones y pautas de actuación ante las situaciones que vivencia el sujeto²⁶⁸.

Sin embargo, una de las características esenciales de los seres humanos no se da en el desarrollo de este triple nivel cerebral, conocido como cerebro triuno. Sino en las conexiones e interrelaciones que se establecen entre cada uno de los niveles. Es ahí, en ese espacio que se abre entre las funciones cognitivas y emocionales sensitivas, donde hace su aparición la *trama fina de la trascendencia*²⁶⁹. Así lo presenta R.M. Nogués,

“entiendo por trascendencia, desde el punto de vista de las competencias mentales, la capacidad de explorar, experimentar, expresar y proponer dimensiones y valores que están más allá o son más profundos que los conocimientos deducidos de las evidencias experimentales, y que complementan estos conocimientos. La trascendencia responde a una delicada interfase entre el mundo de la emoción/sentimiento y el de la razón. Pertenece más a la experiencia que a la experimentación, y acostumbra a ser definida por los especialistas como el ámbito de los “qualia”, entendiendo por tales los aspectos intrínsecos y subjetivos de la experiencia que son privados e inefables, privativos de los humanos y consecuencia de la capacidad consciente reflexiva (...). La trascendencia es una forma mental singular y exclusiva de la especie humana que emerge como resultado de una selección adaptativa positiva – con un probable registro neurológico de algún aspecto – y que se ha convertido en imprescindible para sostener de manera equilibrada las funciones de un cerebro complejo, conflictivo y poco determinista que se beneficia de una visión global de la realidad. Constituye, de este modo, un poderoso sistema de estabilización, corrigiendo el riesgo de una lucidez desintegradora que podría deducirse de un uso exclusivo de la racionalidad”²⁷⁰.

²⁶⁸ Cf. A. Damasio, “El futuro del hombre y el error de Descartes”, *Investigación y ciencia*, 212, 1995, p. 96.

²⁶⁹ R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2010, p. 90.

²⁷⁰ *Ibid.*, pp. 86-87.

La red de relaciones que se da, desde el nivel más puramente biológico, entre las estructuras más arcaicas del cerebro – encéfalo – y los niveles más evolucionados del mismo – sistema límbico y neo-córtex -, posibilita la aparición de la trascendencia. Como subraya R.M. Nogués, *la capacidad de trascendencia no es ni un gran engaño ni tampoco un acierto imprescindible, sino el algoritmo mental que equilibra un mundo psíquico fuertemente inestable en su riqueza y complejidad y que necesita ser equilibrado desde fuera*²⁷¹.

Esta capacidad de trascendencia hace posible el desarrollo de algunas capacidades específicamente humanas. Por ejemplo, P. Tillich subrayará que gracias a esta trascendencia es posible el coraje de confiar, y gracias a la capacidad de confiar se desarrolla el coraje de ser²⁷².

La trascendencia también es condición de posibilidad para la búsqueda de sentido. Esta necesidad existencial que hace que el ser humano trascienda el acto para buscar un sentido último a esa acción. De este modo, el sujeto trasciende la determinación biológica, o de las necesidades fisiológicas, para conducirse en la vida con un sentido último. Como afirma V. Frankl, la búsqueda del sentido de la vida,

*“constituye una fuerza primaria y no una racionalización secundaria de sus impulsos instintivos. Este sentido es único y específico en cuanto es uno mismo y solo quien tiene que encontrarlo; únicamente así logra alcanzar el hombre un significado que satisfaga su propia voluntad de sentido”*²⁷³.

De este modo, se puede concluir, citando nuevamente a R.M. Nogués,

“La trascendencia es una forma mental singular y exclusiva de la especie humana que emerge como resultado de una selección adaptativa positiva – con un probable registro neurológico de algún aspecto – y que se ha convertido en imprescindible para sostener de manera equilibrada las funciones de un cerebro complejo, conflictivo y poco determinista que se beneficia de una visión global

²⁷¹ *Ibid.*, p. 110.

²⁷² Cf. P. Tillich, *El coraje de existir*, Laia, Barcelona, 1973.

²⁷³ V. Frankl, *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona, 2011, p. 100.

*de la realidad. Constituye, de este modo, un poderoso sistema de estabilización, corrigiendo el riesgo de una lucidez desintegradora que podría deducirse de un uso exclusivo de la racionalidad*²⁷⁴.

E. Neuroteología y gen de Dios

Han sido numerosos los estudios que la neurología ha realizado con sujetos para medir la activación cerebral y el impacto neurológico que tenían las distintas prácticas religiosas. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX han sido frecuentes los estudios en los que se ha observado a sujetos en actividades meditativas u oracionales²⁷⁵. Este interés de la neurobiología por la experiencia religiosa ha dado pie a nuevas disciplinas conocidas con el nombre de neuroteología o neurorreligión.

La neuroteología se define como el estudio de las bases neurológicas y evolutivas de las experiencias subjetivas de espiritualidad, tradicionalmente categorizadas como experiencias religiosas²⁷⁶. También es posible encontrar homónimos como bioteología o neurología espiritual. Las cuales son comprendidas como el estudio de las correlaciones entre alteraciones del sistema nervioso y fenómenos subjetivos asociados a una determinada experiencia espiritual. Por lo tanto, el propio concepto ya muestra la hipótesis de trabajo que sostiene que las experiencias trascendentes de los sujetos tienen una base biológica ubicada en el cerebro. La neuroteología, por tanto, es un intento de aproximación científico-experimental a la idea de Dios y la espiritualidad humana²⁷⁷. Aunque también puede ser definida como un nuevo punto de encuentro entre filosofía, ciencia y religión²⁷⁸.

²⁷⁴ R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2013, p. 87.

²⁷⁵ Cf. AA.VV., *La espiritualidad a debate. El estudio científico de lo trascendente*, Kairós, Barcelona, 2010.

²⁷⁶ A. Martínez-Salio, "Neuroteología", *Neurología*, 5, 2009, p. 23.

²⁷⁷ M. Acosta, "Neuroteología ¿Es hoy la nueva teología natural?", *Naturaleza y libertad. Revisión de estudios interdisciplinarios*, 5, 2015, p. 15.

²⁷⁸ Cf. R. Joseph (Ed.), *Neurotheology: Brain, Science, Spirituality, Religious Experience*, California University Press, San Jose, 2002.

En 1901 W. James impartió una conferencia bajo el título *Las variedades de experiencias religiosas: Un estudio sobre la naturaleza humana*, que inaugura el estudio de la religión desde el punto de vista científico natural²⁷⁹.

Uno de los antecedentes de este concepto se sitúa en A. Huxley que en su novela *La isla*, en el año 1962, presentó el concepto en un contexto filosófico²⁸⁰. Aunque el primer autor que empleó el término en la acepción científica en la que se conoce hoy fue J.B. Ashbrook, teólogo y neurocientífico, en su obra *The Human Mind and the Mind of God*²⁸¹. A finales del siglo XX, en el año 1994, L.O. McKinney publicó *Neurotheology. Virtual Religion in the 21st century*²⁸².

A finales del siglo pasado M.A. Persinger desarrolló nuevas metodologías para el estudio empírico del cerebro, concretamente para observar el impacto de las experiencias religiosas. Así, procedía a la estimulación de los lóbulos temporales por medio de campos magnéticos superficiales. De esa manera, comenzó una práctica que posteriormente sería ampliamente utilizada por otros investigadores, estudiando las localizaciones de las regiones cerebrales relacionadas con funciones específicas. Para ello, colocaba a los sujetos una especie de cascos que fueron conocidos con el nombre de *cascos de Dios* o *God Helmets*²⁸³.

D. Hamer ha comenzado el estudio de las bases genéticas de la espiritualidad, publicando sus investigaciones en su obra, *El gen de Dios*²⁸⁴. Esta obra ha generado mucha controversia dentro de la comunidad científica. En su opinión, la espiritualidad responde a un mecanismo biológico, el cual se asienta, en buena parte, en los genes del sujeto, siendo una de sus herencias básicas. Esta herencia, posteriormente, es modulada

²⁷⁹ Cf. W. James, *Las variedades de la experiencia religiosa: estudio de la naturaleza humana*, Equipo Difusor del Libro, Madrid, 2015.

²⁸⁰ Cf. A. Huxley, *La isla*, Edhasa, Barcelona, 1999.

²⁸¹ Cf. J. Ashbrook, *The Human Mind and the Mind of God*, University Press of America, Lanham, 1984.

²⁸² Cf. L.O. McKinney, *Neurotheology: Virtual Religion in the 21st Century*, Amer Inst for Mindfulness, 1994.

²⁸³ Cf. M.A. Persinger *et al.*, "The Electromagnetic Induction of Mystical and Altered States Within the Laboratory", *Journal of Consciousness Exploration & Research*, 1, 2010, pp. 808-830.

²⁸⁴ Cf. D. Hamer, *El gen de Dios*, La esfera de los libros, Madrid, 2006.

por la experiencia personal, así como por el ambiente cultural en el que se desarrolla el sujeto. Estos genes actúan influyendo en las capacidades del cerebro con vistas a diversos tipos y formas de conciencia que constituyen la base de las experiencias espirituales.

Después de un estudio analizando la composición genética de un millar de individuos de diferentes edades y contextos sociales, D. Hamer ha hallado lo que él denomina el gen de Dios – el VMAT2 (*vesicular monoamine transporter*) -. Las personas con una mutación puntual (citosina por adenosina) en el gen de la proteína transportadora en vesículas de monoaminas – VMAT2- tienen una propensión mayor a la espiritualidad. El objetivo de este autor no es demostrar empíricamente la existencia o inexistencia de Dios, sino tender un puente entre la ciencia y la religión. Para ello, estudia la predisposición genética de los seres humanos a la espiritualidad y la religión. De ese modo, se abre una puerta a la denominada gen espiritualidad, disciplina en la que la ingeniería genética realiza su aportación científica en el estudio del sustrato genético de la religiosidad.

En términos parecidos R. Strassman presentará su molécula de la espiritualidad. Por medio de esta molécula llamada dimetiltriptamina, único psicodélico endógeno, podría causar experiencias religiosas en personas genéticamente predisuestas²⁸⁵.

A. Newberg, en colaboración con otros autores, presenta dos estudios de referencia en la correspondencia entre estructuras neurales específicas y experiencia religiosa²⁸⁶. En ellos, señala una zona cerebral (sección posterior del lóbulo parietal) que él denomina área de orientación y asociación. Dicha área está significativamente relacionada con experiencias consideradas como religiosas. Y esta relación no estaría mediada por la patología. Además, tendría en la vida mental la función de delimitar cognitivamente los límites físicos del *self*, determinando una distinción ente el individuo y cualquier otra realidad superior. Esta área, en situaciones de alta sensibilidad religiosa, presenta una

²⁸⁵ Cf. R. Strassman, *DMT: The spirit molecule*, Park Street Press, South Paris, 2001.

²⁸⁶ Cf. A. Newberg y E.D'Aquili, *Why God won't go away. Brain science and the biology of belief*, Ballantine Books, Nueva York, 2001; A. Newberg y M. Waldman, *Why we believe what we believe*, Free Press, Nueva York, 2006.

baja actividad, cosa que podría indicar una situación mental de identificación transpersonal²⁸⁷.

Estos autores señalan la existencia de cuatro áreas de asociación en experiencias religiosas profundas: área de asociación visual, área de orientación, área de atención, y área verbal-conceptual. Esta última área es llamada TPO *junction* porque se sitúa en el punto de contacto de los lóbulos temporal, parietal y occipital.

La mente funciona con referencias topológicas a través de alternancias de activación y aquiescencia, y utilizando los estados combinados de ambas posibilidades. A. Newberg y E. D'Aquili afirman que la mente es mística por defecto, en el sentido de vivir experiencias religiosas combinando el sistema vegetativo, el sistema límbico y las funciones analíticas complejas del conjunto del cerebro. El sistema vegetativo combina la acción del vegetativo simpático con el parasimpático. Eso da lugar a estados de hiper-quiescencia o quietud, de hiper-desvelo o gran activación, de hiper-quiescencia con irrupción de activación, e hiper-desvelo con irrupción de quiescencia. Todos ellos se completarían con los estados emocionales dependientes del sistema límbico, y concretamente con la amígdala y el hipocampo, muy relacionados con la memoria. Por encima de estos estados básicos actuarían los operadores mentales.

A. Newberg y E. D'Aquili entienden los operadores mentales como procedimientos o algoritmos de los que se sirve el cerebro para ordenar la percepción de la realidad. Los cuales están activos en la generación de experiencias religiosas. Se trata, según estos autores, de funciones colectivas de diversas estructuras mentales que actúan de forma simultánea. Los operadores son: holístico, reduccionista, abstractivo, cuantitativo, causal, binario, existencial, de valor emocional. A la acción conjunta de todos estos operadores la denominan imperativos cognitivos. En ellos se encuentran tanto los mitos, como las formulaciones metafísicas simbólicas. Estas formulaciones metafísicas son centrales para la interpretación de la realidad, así como en la configuración del sentido²⁸⁸.

²⁸⁷ Cf. R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2011, pp. 158-162.

²⁸⁸ Cf. *Ibid.*, pp. 160-161.

F. Rubia hace un estudio de los fundamentos neurobiológicos de la experiencia de éxtasis. Su perspectiva es no dualista,

“el cerebro, complicado organismo fruto de una larga evolución, tiene como consecuencia de su función cualidades mentales que han sido producto de esta evolución y resultado de la interacción del organismo con su entorno en pro de la supervivencia de este mismo organismo”²⁸⁹.

Este autor estudia el sustrato cerebral de algunos estados como el meditativo. Relaciona algunos estados de conciencia propios de las experiencias místicas con la actuación del sistema nervioso simpático y parasimpático. Estos dos sistemas se equilibran de forma homeostática, actuando el sistema simpático ante una emergencia, o situación que el sujeto percibe como peligrosa. En estos casos genera una respuesta de activación en todo el organismo que hace posible la reacción inmediata. Por su parte, el sistema parasimpático se activa cuando la experiencia del sujeto es percibida como no amenazante, tendiendo a la relajación y el reposo.

F. Rubia utiliza el esquema de R. Fischer para explicar el acceso a la mismidad (*self*). Por medio de una cartografía de los estadios de conciencia R. Fischer presenta dos caminos para llegar a la experiencia de mismidad. En primer lugar, a través de las divisiones simpática y parasimpática del sistema nervioso autónomo se accede tanto al éxtasis como a la mismidad. Por medio de la excitación del sistema ergotrópico o simpático se llega al estado de hiper-alerta, para de ahí desembocar en la experiencia extática. En segundo lugar, por medio de la relajación y la meditación se activa el trofotrófico, llevando este camino también a la experiencia mística.

El esquema presenta un *continuum* en forma de semicírculo que tiene una doble dirección²⁹⁰:

- La dirección ergotrópica, en la que se da un alto nivel de estimulación. Lleva a estados de alerta e hiper-alerta, prelude del arrobamiento místico y la experiencia extática.

²⁸⁹ F. Rubia, *La conexión divina*, Crítica, Barcelona, 2003, p. 15.

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 177.

- La dirección trofotrópica, a partir de la relajación y la meditación. Induce estados de tranquilidad que también desembocan en la experiencia de la mismidad.

En función de esta doble dirección F. Rubia plantea que se dan dos tipos de técnicas para generar estos estados:

- Las técnicas pasivas, van en una dirección trofotrópica. Tratan de producir tranquilidad consiguiendo así la activación del sistema parasimpático. Entre ellas se encuentran: la privación de alimento, la privación de sueño, la privación sensorial y la privación de pensamientos.
- Las técnicas activas, discurren en dirección ergotrópica. Tratan de activar el sistema simpático. Algunos ejemplos: la danza y los sonidos rítmicos de percusión.

F. Rubia explica el componente neurobiológico del éxtasis a partir del funcionamiento combinado de los sistemas simpático y parasimpático. El funcionamiento homeostático del sistema autónomo hace que el desbordamiento hacia uno de los polos provoque una reacción del otro.

En las técnicas pasivas, por ejemplo, en el estado meditativo (se aparta todo tipo de pensamiento de la mente), se produce en el cerebro una ausencia de estímulos periféricos en las áreas de asociación del hemisferio derecho dedicadas a la orientación (lóbulo parietal). Del mismo modo, queda desafrentada el área de orientación de la corteza del hemisferio izquierdo, con lo que se anula la diferencia entre yo y el mundo. Ello produce una estimulación del hipocampo derecho y éste, a su vez, estimula algunos centros de la amígdala. La amígdala, por su parte, excita las regiones parasimpáticas del hipotálamo que dan lugar a una sensación de hiper-tranquilidad²⁹¹.

En las técnicas activas se produce una sobrecarga o bombardeo sensorial activándose el sistema opuesto, de hiper-tranquilidad.

Así, concluye F. Rubia

²⁹¹ Cf. A. Gimeno-Bayón, *Op.cit.*, 2006, p. 325.

*“aunque el trasfondo cultural, el lenguaje empleado y la interpretación por el propio individuo de esas experiencias sean distintos, lo que aquí nos interesa subrayar es que el denominador común tiene que ser aquellas estructuras cerebrales cuya activación hace posible estas experiencias. Por tanto, desde el punto de vista anatomo-fisiológico, creo que es lícito afirmar que las experiencias místicas tienen un denominador común”*²⁹².

M. Persinger también investigó la similitud entre las descripciones de los místicos de sus experiencias extáticas y las descripciones de personas sin experiencias místicas, cuando eran sometidas artificialmente a estimulación electromagnética transcraneal en determinadas áreas del cerebro²⁹³. Este autor concluye que la experiencia mística, en el plano neurológico, está relacionada con la estimulación espontánea del lóbulo temporal. En este proceso pequeños ataques eléctricos que activan la amígdala e implican al hipocampo producen la sensación de viajar en el tiempo y en el espacio. También son los responsables de que el sujeto tenga distintas sensaciones auditivas.

V. Ramachandran ha sido uno de los autores que con más claridad ha defendido la existencia dentro del lóbulo temporal de un “módulo de Dios” en forma de área neural de las experiencias religiosas. Lo que este autor sostiene es que la estimulación en esa área específica del cerebro sería suficiente para provocar la experiencia religiosa en los sujetos²⁹⁴.

Algunos autores han estudiado los fenómenos fisiológicos que correlacionan con actividades meditativas, más allá de tradiciones religiosas. Es decir, han puesto de manifiesto los elementos mentales y fisiológicos comunes a este tipo de prácticas²⁹⁵:

Registro de la actividad eléctrica encefálica: por medio de electroencefalogramas se distinguen los ritmos alfa (8-12 ciclos por segundo), theta (4-7) y gamma (30-70). La reducción del ritmo alfa puede ir asociada a un aumento en la función cortical cerebral,

²⁹² F. Rubia, *Op.cit.*, 2003, p. 178.

²⁹³ Cf. M. Persinger, *Neuropsychological basis of Gob beliefs*, Praeger, Nueva York, 1987.

²⁹⁴ Cf. M. Jeeves y W. Brown, *Op.cit.*, 2010 p. 124.

²⁹⁵ A. James, *Zen-brin reflections. Reviewing recent developments in meditation and states of consciousness*, MIT Press, Cambridge, 2006.

junto con un aumento en la actividad metabólica del tálamo. Además, se han observado asimetrías en el ritmo alfa en las regiones corticales frontales. El aumento de dicho ritmo alfa en la zona frontal derecha está relacionado con altos niveles de estrés. El ritmo theta, a su vez, correlaciona con la memoria de trabajo activo, así como con la activación del hipocampo. Los ritmos beta están asociados con el sueño, aunque algunos niveles de estos ritmos (17-23 ciclos por segundo) están también asociados con actividades meditativas. Son los ritmos que aumentan en esta actividad²⁹⁶. Por último, los ritmos gamma generados en situaciones meditativas parecen indicar la sincronización de las ondas gamma y la activación de los núcleos caudado y putamen, pertenecientes al núcleo encefálico. Indicarían la formación de hábitos mentales y la aparición de altos niveles cognitivos y conductuales orientados hacia actitudes compasivas.

Descenso del ritmo cardíaco: las actividades meditativas implican una alteración en el sistema nervioso vegetativo. Esto se manifiesta en el tipo de actividad del sistema vagal, sistema encargado de la relajación del organismo y, más concretamente, de la ralentización cardíaca. Las inspiraciones se hacen más profundas, lentas y de mayor ritmicidad²⁹⁷.

Reducción en la producción de cortisol: los estudios aplicados a personas en actividades meditativas muestran una disminución en la actividad del sistema vegetativo simpático. Este sistema es el encargado de la activación del cuerpo en situaciones de riesgo. También han observado una reducción en los niveles de cortisol. Igualmente, se produce un descenso en las catecolaminas – noradrenalina –, hormonas relacionadas con las situaciones de estrés.

Reducción en el ritmo respiratorio: las actividades meditativas posibilitan una moderación del ritmo respiratorio. Se constata una reducción equilibrada del consumo de oxígeno y del rechazo de gas carbónico. Si bien, la relación entre ambos gases

²⁹⁶ Cf. M. Dillbeck, “Short Term longitudinal effects of the Transcendental Meditation technique on EE power and coherence”, *International Journal of Neuroscience*, 15, 1981, pp. 151-157.

²⁹⁷ Cf. J.L. González de Rivera, “Psicoterapia autógena”. En J.L. González de Rivera, A. Vela y J. Arana, *Manual de Psiquiatría*, Karpos, Madrid, 1980.

permanece constante. Se trata, por tanto, de una disminución de la necesidad orgánica de oxígeno que corresponde a una disminución del 20 % del metabolismo de base²⁹⁸.

Aumento de óxido nítrico (NO) y óxido nitroso (N₂O): se da un aumento en la presencia de NO en núcleos del tronco cerebral y del centro del encéfalo. Todo ello correlaciona con un aumento de la circulación cerebral.

Además del registro de las variables neurofisiológicas, la neuroreligión ha estudiado también la activación de redes complejas asociadas a procesos meditativos²⁹⁹:

Favorecimiento de la memoria: los períodos de reposo favorecen la consolidación de la memoria, así como los *insight* que permiten nuevos niveles de comprensión.

Tranquilización: el entrenamiento en meditación reduce la presencia de los neurotransmisores glutamato y el ácido gamma aminobutírico, los cuales están presentes en situaciones de estrés. Igualmente, se dan datos similares en estudios realizados con el metabolismo de la oxitocina y la vasopresina, así como de opiáceos naturales – endorfinas y encefalinas – que realizan funciones de satisfacción y relajación.

Sentimiento de presencia: en actividades meditativas se repite como una constante la experiencia de los meditadores de sentirse en presencia.

Refuerzo del *self*: en procesos meditativos se produce un refuerzo de la percepción, así como una relativización del *self*. Esto, a menudo, va asociado a capacidad de humor y paz interior.

Superación del dualismo: esta experiencia está relacionada con la experiencia de unidad. La superación de la centralidad del yo, la apertura sin categorización de la experiencia lleva a la comprensión de la realidad total como algo central en lo que el *self* vive. Esto supone una superación del egocentrismo y una apertura a la realidad mayor.

²⁹⁸ Cf. M.R. García-Trujillo y J.L. González de Rivera, “Cambios fisiológicos durante los ejercicios de meditación y relajación profunda”, *Psiquis*, 13, 1992, pp. 279-286.

²⁹⁹ R.M. Nogués, *Op.cit.*, 2011, p. 168.

F. Las bases neurológicas de las experiencias religiosas

Una de las líneas de investigación más abundante ha consistido en el estudio neurológico de estados alterados de conciencia que se han interpretado como experiencias espirituales. Fenómenos como la experiencia mística, las alucinaciones con significado espiritual causadas por ingesta de drogas psicoactivas, las experiencias cercanas a la muerte (NDE, *Near Death Experience*) y las experiencias extra corporales, entre otras, son incluidos dentro de este epígrafe de estados alterados de conciencia como Estados Excepcionales de Conciencia, por resultar emocionalmente positivos³⁰⁰. En este caso, el estudio se centrará en tres experiencias concretas: las experiencias cercanas a la muerte (ECM), la glosolalia y la epilepsia.

Las ECM pueden ser definidas como aquellas experiencias descritas por personas que estuvieron a punto de morir o en situaciones de gran peligro³⁰¹. Un primer dato relevante es el hecho de que, más allá de contextos culturales y religiosos, las narraciones de estas experiencias contienen rasgos muy similares, que llevan a los autores a definirlos como universales³⁰². Una de las experiencias que se repite con más frecuencia en los relatos es una luz al final del túnel. También ha sido muy estudiada la sensación de abandono del cuerpo, que incluye la percepción extracorpórea en la que el sujeto experimenta un desdoblamiento. En esta experiencia el sujeto es capaz de observarse a si mismo desde una situación diferente a la de su cuerpo físico. También se experimenta la denominada autoscopia, donde el sujeto contempla su cuerpo desde fuera, como si estuviera desdoblado del mismo. En los estudios de neuroimagen se ha descubierto una disfunción de la corteza de integración multisensorial en la unión parietotemporal³⁰³. Lo cual se debe a un fallo de integración en el procesamiento de la información propioceptiva, táctil y visual con respecto al propio cuerpo.

³⁰⁰ Cf. A. Revonsuo, "Altered and exceptional status of consciousness". En W. Banks, (Ed.), *Encyclopedia of Consciousness*, Elsevier, Claremont, 2009, pp. 9-21.

³⁰¹ Cf. E. Bonilla, "Experiencias cercanas a la muerte. Revisión", *Investigación clínica*, 52, 2011, pp. 69-99.

³⁰² Cf. J. Belanti, M. Perera y K. Jagadheesan, "Phenomenology of near-death experiences: a cross cultural perspective", *Transcult Psychiatry*, 45, 2008, pp. 121-133.

³⁰³ Cf. O. Blank, *et al.*, "Out of body experience of neurological origin", *Brain*, 127, 2004, pp. 243-258.

La glosolalia es conocida como la capacidad de hablar lenguas extrañas. Ha sido una de las experiencias narradas en casos de éxtasis místicos. En estos casos se han observado cambios en lóbulos frontales, parietales y caudado izquierdo³⁰⁴.

Por último, se han hecho importantes investigaciones en torno a personas afectadas de epilepsia. Especialmente en casos de epilepsia en el lóbulo temporal, casos en los que se pueden manifestar experiencias religiosas ictales, postictales e interictales³⁰⁵. V. Ramachandran ha sido uno de los autores que más ha investigado en este tema. Midiendo la conductividad eléctrica de la piel mostró cómo las personas afectadas de esta patología reaccionaban con mayor intensidad ante estímulos religiosos que ante estímulos violentos o sexuales. Por todo ello, correlacionó la hiperactividad en el lóbulo temporal con el pensamiento religioso³⁰⁶.

M. Persinger, a su vez, llegó a la conclusión de que pacientes con epilepsia en el lóbulo temporal derecho podían experimentar la presencia de Dios. Del mismo modo, este autor provocó mediante estimulación magnética transcraneal la aparición de alucinaciones visuales, auditivas y táctiles. Así, concluyó que la influencia de campos magnéticos terrestres podía justificar la experiencia de Dios³⁰⁷.

2.2 La interioridad habitada

En el siguiente apartado se profundiza en el concepto interioridad. Para ello, se realiza un recorrido histórico por la filosofía y la psicología mostrando cómo esta capacidad meta reflexiva del ser humano, que le posibilita dar sentido a su vida y abrirse a la trascendencia, es una facultad natural que ha estado presente en él a lo largo de buena parte de la historia.

³⁰⁴ Cf. A.B. Newberg, *et al.*, “The measurement of regional cerebral blood flow during glossolalia: a preliminary SPECT study”, *Psychiatry Res*, 148, 2006, pp. 67-71.

³⁰⁵ Cf. O. Devinsky y G. Lai, “Spirituality and religion in epilepsy”, *Epilepsy Behav*, 12, 2008, pp. 636-643.

³⁰⁶ Cf. V. Ramachandran y S. Blakeslee, *Phantoms in the brain*, William Morrow, New York, 1998.

³⁰⁷ L.S. St-Pierre y M.A. Persinger, “Experimental facilitation of the sensed presence is predicted by the specific patterns of the applied magnetic fields, not by suggestibility: re-analyses of 19 experiments”, *International Journal of Neuroscience*, 116, 2006, pp. 1079-1096.

A continuación se realiza la conceptualización. El concepto interioridad es dinámico, en su definición está presente un proceso que va aconteciendo en la medida en que se explicita lo implícito. Por ello, la metodología que se utilizará en la conceptualización del término será igualmente procesual. Frente a un método deductivo donde se parte de una definición para, posteriormente, desarrollarla y verificarla, se utilizará un proceso inductivo. Es un método que asume como punto de partida *la realidad vivida a partir de una situación concreta y los problemas que conlleva, con vistas a una reflexión de fe*³⁰⁸. Progresivamente se irá profundizando en el término, desarrollando nuevos matices que de forma dinámica irán dando como fruto la conceptualización final.

En el proceso de elaboración del término también se utilizará un lenguaje acorde con la realidad que está siendo analizada. La dimensión interior del ser humano es una realidad que no pertenece a lo tangible ni objetivable (entendido desde la perspectiva de la ciencia empírica). Es una realidad que está relacionada con lo vivencial, con lo simbólico, con la capacidad de sentido. Por ello, el lenguaje que se utilizará será simbólico, metafórico. Es el lenguaje que han utilizado los místicos para expresar su experiencia interior y su experiencia de encuentro con Dios. Es también el lenguaje que han utilizado los autores que han profundizado en el término buscando una conceptualización, tanto desde la psicología como desde la teología.

2.2.1 Repaso histórico

El concepto interioridad recoge algo permanente de la condición humana. Algo a lo que místicos, filósofos y psicólogos de distintas épocas han aludido. Pero, lo hace de un modo nuevo, con una conciencia distinta³⁰⁹. Por ello, el primer paso será indagar en la historia de la humanidad las épocas en las que ha acontecido este giro hacia el mundo interior.

³⁰⁸ I. Darío Toro, “Conocimiento y métodos. Teoría del conocimiento/conocimiento teológico”, *Theologica Xaveriana*, 150, 2004, p. 329.

³⁰⁹ Cf. R. Calvé y L. Ylla, “¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad en la escuela?”, en L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 29.

El primer momento de esta reflexión llevará a descubrir cómo el giro hacia adentro, ha sido una constante en la historia de la humanidad. Partiendo del denominado por K. Jasper, el tiempo eje, en el año 600 a.C. El ser humano ha sentido la necesidad de descubrir en la escucha de su propio interior la brújula de su caminar existencial³¹⁰. Será, fundamentalmente, en los tiempos de crisis sociales, religiosas e incluso, económicas cuando se de esta vuelta hacia el mundo interior. La humanidad buscará el sentido de su existencia en lo más profundo de su vivencia³¹¹.

El contacto con el mundo interior es uno de los caminos recorridos por los místicos. El autoconocimiento, a partir de una mirada contemplativa, será una característica de esta vía de indagación. Esta mirada contemplativa será llevada también no sólo hacia lo interior, sino hacia toda la realidad. Ello provocará la evolución en los niveles de conciencia de la humanidad, lo que K. Wilber denominará el paso de estadios pre-personales a estadios transpersonales. En estos estadios transpersonales se toma conciencia de la experiencia de unidad existente en el cosmos, y de una visión a través del *ojo del espíritu*³¹².

El viaje a través de la historia en busca de estos hitos que han jalonado el devenir de la búsqueda interior partirá de los filósofos clásicos, como Sócrates. El cual reivindicaba, frente la sociedad del honor y la vergüenza, la dignidad de toda persona que emana de su propio interior³¹³. Sócrates postulará la existencia de la *psyche* como el verdadero yo. El filósofo, en su dialéctica con los sofistas, confronta su idea de interioridad que se opone a la noción de exterioridad y objetividad de las leyes e instituciones, tan propia de la sociedad ateniense. Así, se observa este diferente paradigma en el que *el individualismo sofístico es extravertido, se ejerce y satisface en la confrontación con los otros, en la lucha por el poder, mientras que el individualismo socrático es introvertido, se orienta hacia el interior de uno mismo*³¹⁴.

³¹⁰ Cf. K. Jaspers, *Origen y meta de la Historia*, Alianza, Madrid, 1980.

³¹¹ Cf. T. Barceló, *La sabiduría interior*, DDB, Bilbao, 2013, pp. 53-63.

³¹² Cf. K. Wilber, *Op.cit.*, 1991, p. 21.

³¹³ Cf. J.P. Vernat, *El hombre griego*, Madrid, Alianza, 1995, p. 28.

³¹⁴ V. Sanfélix Vidarte (Ed.), *El sujeto en el pensamiento clásico griego. Las identidades del sujeto*, Pre-textos, Valencia, 1997, p.70.

Sócrates puso de relieve el aforismo inscrito en el pronaos del templo de Apolo en Delfos, “*Conócete a ti mismo*”, como un examen introspectivo de conciencia, como camino hacia el auto conocimiento. De este modo, se produce la confrontación entre la sociedad ateniense y Sócrates, que veía en éste y en sus ideas una amenaza contra la sociedad del honor y la vergüenza. El filósofo, a su vez, a pesar de acatar el espacio democrático propio de su época, se reafirmaba en sus ideas reivindicando una individualidad arraigada en el espacio interior,

“mi buen amigo (...) ¿no te avergüenza andar preocupado por el dinero y por conseguir lo que más puedes, y por el honor y la fama, descuidando y abandonando la sabiduría y la verdad y tu psyché y la manera de hacerla lo mejor posible?”³¹⁵.

San Agustín, en pleno período de construcción y expansión del catolicismo, se convertirá en referencia de la vía interior como eje de la experiencia mística. Su experiencia de Dios, *interior intimo meo*, marcará el camino de la interioridad en la tradición católica³¹⁶. Una vía que había sido abierta con anterioridad de la mano, entre otros, de San Pablo y su concepto *hombre interior* (cf. Rom 7,22; Ef 3,16).

Toda la época medieval alumbrará a epígonos de la interioridad, místicos que rescatarán la psico-corporalidad como vía de acceso esencial al interior. En esta época destacarán los religiosos del denominado siglo de oro de la mística española: San Ignacio de Loyola y sus Ejercicios Espirituales, o los reformadores Santa Teresa de Ávila y San Juan de la Cruz³¹⁷.

La filosofía ha sido otro de los campos en los que este paradigma de la interioridad ha tenido desarrollo. El existencialismo con S. Kierkegaard y la fenomenología de E. Husserl recogerán esta búsqueda subjetiva de la sabiduría³¹⁸. Mostrarán la validez

³¹⁵ Sócrates, *Apología*, 29 d.

³¹⁶ Sobre este autor se profundizará en las páginas siguientes.

³¹⁷ Cf. A. Melquiades, *Historia de la mística de la Edad de Oro en España y América*, BAC, Madrid, 1994.

³¹⁸ Cf. A. Sassenfeld y L. Moncada, “Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial”, *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15, 2006, pp. 89-104.

científica del método introspectivo en el campo de la antropología. De ese modo, se producirá un diálogo con las ciencias positivas, basadas en el método empírico, que se habían presentado como el ideal de conocimiento científico. Especial relevancia tendrá M. Merleau-Ponty, por cuanto aunará método introspectivo y centralidad del cuerpo en la experiencia del ser humano. Lo esencial en el ser humano, señala este autor, es ser conciencia encarnada, *el vínculo directo que poseemos entre nosotros y el mundo*³¹⁹. La característica de este cuerpo es la de ser un cuerpo vivido y experimentado en primera persona³²⁰.

Por último, la psicología transpersonal dará carta de naturaleza científica a este nuevo paradigma que comienza a abrirse a lo largo del siglo XX. La psicología transpersonal integrará la dimensión trascendente en su concepción antropológica, más allá de tradiciones religiosas concretas. La conciencia se convertirá en el eje sobre el que se produzca la evolución del ser humano. La conciencia será conceptualizada como profundidad, profundidad de una existencia humana que está llamada a encontrar el sentido de su existencia³²¹.

De un modo explícito el concepto interioridad es utilizado en el siglo XX por el escritor francés G. Bataille. Dicho autor reflexionará sobre la experiencia interior *despojada, libre de ataduras, incluso de origen, respecto a cualquier confesión*³²². Un autor personalista como E. Mounier, también hace uso de este concepto en sus escritos:

*“Hablaríamos aquí, como todo el mundo, de subjetividad, de vida, interior o de interioridad, si estas palabras no suscitaran su representación espacial ambigua y no pareciera que fijan la vida personal en una frase de repliegue”*³²³.

Por tanto, es posible concluir en este breve repaso histórico que desde muy antiguo ha habido disciplinas que se han interesado por conocer y reflexionar, desde sus diferentes

³¹⁹ M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, Altaza, Barcelona, 1999, p. 110.

³²⁰ Cf. *Ibidem*.

³²¹ Cf. K. Wilber, *Espiritualidad integral*, Kairós, Barcelona, 2007, p. 20.

³²² G. Bataille, *L'expérience intérieure*, Gallimard, Paris, 1954. Citado en J.M. Velasco, *La interioridad: un paradigma emergente*, PPC, Madrid, 2004, p. 142.

³²³ E. Mounier, *El personalismo*, Nueva América, Bogotá, 1996, p. 64.

perspectivas, sobre la parte no material de la persona. Aquello que no se puede ver de ella pero que hay pruebas evidentes y manifiestas de que existe. Sentimientos, emociones, sensaciones y pensamientos, todo aquello que el ser humano vive o puede llegar a experimentar dentro de sí mismo: su mundo interior³²⁴. Es el camino de filósofos, compositores, pintores, místicos, científicos y poetas, son personas que viven atentas a su experiencia interior. Pero su capacidad no está únicamente en escuchar su vivencia, sino en saber expresarla. Cuando conectan con ella la expresan a través del lenguaje en el que se han formado³²⁵.

2.2.2 Conceptualización

El concepto interioridad esconde en su interior una doble vertiente. Por un lado, recoge toda una tradición filosófica, religiosa y mística en la que el ser humano ha buscado en su dimensión más profunda no sólo el sentido de su vida, sino la presencia del Misterio. Interioridad está íntimamente relacionada con silencio, con escucha. La interioridad lleva a la pacificación y recogimiento interior. Desde esta perspectiva, los místicos se han descubierto profundamente habitados por Dios. Y han recorrido todo un camino mistagógico que les ha llevado a la radical aceptación de esa Presencia interior y a transparentarla en su vida cotidiana.

Por otro lado, este concepto apunta a una integración nueva entre lo psicológico y lo espiritual. Integrando corporeidad, emociones, atención plena, entre otros, y atendiendo especialmente a la interacción entre lo exterior y lo interior³²⁶.

Además de entender la interioridad como un espacio integrador, este concepto remite a una capacidad del ser humano. En concreto, una capacidad meta reflexiva que le hace tomar conciencia de sus sentimientos, sus pensamientos y también de sus acciones, sus opciones, etc. Es una capacidad que le permite percibir la vivencia que va aconteciendo en su interior, tomando distancia de ella y desarrollando valoraciones en cuanto al

³²⁴ Cf. A. Alonso Sánchez, *Pedagogía de la interioridad*, Narcea, Madrid, 2011, p. 17.

³²⁵ Cf. J. Otón, “La interioridad: el órgano de sentido”. En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 79.

³²⁶ Cf. C. Jalón, *Crear cultura de interioridad*, Khaft, Madrid, 2012, p. 9.

sentido de su vida. Desde esta perspectiva, la interioridad es capacidad de conciencia. Así lo expresa J. Melloni,

*“Esta perspectiva no pone el énfasis en los contenidos, ni siquiera en los actos, sino en la toma de conciencia de quien realiza esos contenidos y realiza esos actos. Se trata de algo previo y más esencial. Podríamos decir que esta anterioridad es otro nombre de interioridad. Anterior porque precede a lo evidente y lo configura desde su raíz”*³²⁷.

Una de las cuestiones abiertas actualmente tiene que ver con el grado de similitud existente entre este neologismo – interioridad – y un término clásico en las tradiciones religiosas – espiritualidad -. ¿Significan interioridad y espiritualidad lo mismo? ¿Es el término interioridad un eufemismo para escapar de la marca religiosa que impregna el término espiritualidad?

Algunos autores establecen un paralelismo claro entre ambos conceptos³²⁸. Interioridad es un concepto que permite dialogar con el mundo de la secularidad e increencia de una manera más libre y abierta que espiritualidad, lejos del escepticismo que las tradiciones religiosas despiertan en la sociedad occidental. Ahora bien, los términos tienen un mismo significado, únicamente son *dos acentos particulares de una realidad común*³²⁹.

Otros autores, a su vez, identifican un estrecho paralelismo entre ambos conceptos, aunque observan diferencias entre ellos³³⁰. Espiritualidad hace referencia a una dimensión del ser humano - del mismo modo que existen otras dimensiones como la biológica-corporal y la psicológica -, mientras que interioridad remite al espacio en el que convergen dichas dimensiones. Desde esta perspectiva, la interioridad muestra el espacio central de la persona, su núcleo interior. Un espacio vivencial y de integración

³²⁷ J. Melloni, “Prólogo”. En E. Andrés y C. Esteban Garcés (Coords.), *La interioridad como paradigma educativo*, PPC, 2017, p. 12.

³²⁸ Cf. J. Melloni, “El qué y el cómo de la interioridad”. En AA.VV., *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2013, pp. 12-13.

³²⁹ M.J. Mariño, “Recuperar el corazón. La interioridad como cuestión hoy”, en AA.VV., *La interioridad en el Carmelo*, Revista de Espiritualidad, 299, 2016, p. 166.

³³⁰ Cf. M.M. Galcerán, A. Roig y J. Otón, “Interioridad”, en J.M. Bautista, *10 palabras sobre pastoral con jóvenes*, Verbo Divino, Estella, 2008, p. 32.

que le abre a la trascendencia. L. López sitúa a la interioridad en un espacio de intersección entre la psicología y la espiritualidad³³¹.

Es posible, del mismo modo, encontrar conceptualizaciones en las que el término interioridad se limita al psiquismo humano, excluyendo todo proceso de trascendencia³³².

En esta investigación se sostiene que la diferencia no sólo está en las diferentes conceptualizaciones del término interioridad, sino en el modo en que los autores categorizan la espiritualidad. Y más concretamente, en la correlación que es posible establecer entre espiritualidad y religión. Tradicionalmente se ha vinculado el concepto espiritualidad con religión, de tal modo que no era posible vida espiritual al margen de una tradición religiosa. Hoy día se ha superado este esquema y se presenta la espiritualidad como una dimensión humana tras religiosa³³³.

Desde la perspectiva que se mantiene en esta investigación la diferencia fundamental entre interioridad y espiritualidad es que la primera alude a elementos internos a la propia persona, mientras que la segunda hace referencia a elementos externos, esto es, a su capacidad de relacionarse con las otras personas, con el cosmos y con Dios. Interioridad y espiritualidad son dos caras de la misma moneda, ya que la primera es el escenario donde se manifiesta la segunda, *la interioridad es un cuenco y la espiritualidad la manera de usar el cuenco*³³⁴.

Como afirma J. Otón,

“La mística cristiana no pretende explorar la interioridad por curiosidad o por afán de vivir experiencias extraordinarias. Plantea preparar el espacio interior para acoger a un huésped cuya voluntad es comunicarse con nosotros. Podemos

³³¹ Cf. L. López, “La salud interior”. En I. Pellicer (Coord.) *NeuroEF. La revolución de la educación física desde la neurobiología*, Inde, Barcelona, 2015, p. 99.

³³² Cf. A. Damasio, *Y el cerebro creó al hombre*, Destino, Barcelona, 2010; D. Siegel, *Cerebro y mindfulness*, Paidós, Madrid, 2010.

³³³ Cf. M. Corbi, *Hacia una espiritualidad laica, sin creencias, sin religiones, sin dioses*, Herder, Barcelona, 2007; E. Martínez Lozano, *Cristianos más allá de la religión*, PPC, Madrid, 2015.

³³⁴ L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 48.

preparar las estancias donde se alojará, pero de ningún modo forzarlo a visitarnos. Lo hará por pura gracia”³³⁵.

A continuación se presenta una conceptualización del término.

A. Espacio

J. Melloni define la interioridad como espacio, espacio integrador del ser humano. La interioridad, de ese modo, no queda definida como una dimensión – las tres dimensiones básicas son la corporal, la psicológica y la espiritual – sino como un punto de encuentro de éstas en lo más profundo e íntimo del ser humano. Así lo expresa,

“se desea apuntar a un lugar integrador del ser humano, más allá y más acá de las creencias e increencias, con la certeza de que más que nunca necesitamos redescubrir este espacio que nos constituye radicalmente y que convoca elementos tanto intangibles como muy concretos”³³⁶.

De modo similar se expresa C. Jalón cuando habla de un ámbito íntimo, delicado y esencial de la persona donde ésta se encuentra con lo que es, con su esencia. Ese espacio intrapersonal donde se acogen las resonancias que llegan del mundo exterior, un espacio para saborear, sentir, imaginar, recordar, reflexionar, anhelar y trascender³³⁷. Para ello, es necesario un proceso de inmersión partiendo de las dimensiones esenciales del ser humano: corporalidad, emoción. De ese modo, es posible trascenderlas y llegar al yo profundo, a la tierra del corazón³³⁸. En palabras de la autora,

“El itinerario de inmersión es un proceso, un camino para entrar dentro de uno mismo e ir más allá de mi propia corporeidad, de mis emociones y sentimientos, de mis pensamientos. Supone trascenderlos con la ayuda de la experiencia silente, para llegar a otro espacio más profundo, que es la propia identidad”³³⁹.

³³⁵ J. Otón, *Interioridad y espiritualidad*, Herder, Barcelona, 2018, p. 196.

³³⁶ J. Melloni, “Prólogo”. En C. Jalón, *Op.cit.*, 2012, p. 9.

³³⁷ Cf. C. Jalón, *Op.cit.*, 2012, p. 23.

³³⁸ Cf. N. Caballero, *Cerebro, personalización y meditación*, Edicep, Valencia, 1984, p. 72.

³³⁹ C. Jalón, *Op.cit.*, 2012, p. 29.

J. Manzanos describe el proceso de transformación que acontece en la educación de la interioridad como envolvente. Palabra que etimológicamente procede del término *envolveré*, y significa desplegar girando o arrancar girando. El proceso supone un movimiento en espiral que sintetiza las fases anteriores creando un nuevo nivel más amplio y abierto. De este modo, profundizar en la vida interior lleva implícito un movimiento que parte del centro del ser, y que se va desplegando de un modo envolvente a todas las dimensiones de la persona³⁴⁰.

Para este autor, el crecimiento en la dimensión interior, apoyándose en la etimología hegeliana, es una especie de síntesis que integra los conocimientos anteriores con los nuevos creando un nuevo nivel comprensivo,

“la experiencia interior actual está dibujándose con elementos completamente universales, nada localistas, conectados en el “aquí y ahora”, en el instante presente, y desarrollados en los lugares de vida cotidiana. Es en este escenario en el que se desarrolla una nueva experiencia de transformación interior que llamamos “envolvente”³⁴¹.

L. López da un paso más y describe la interioridad dando continuidad a la concepción espacial, pero en íntima relación con la corporalidad. La interioridad es *el espacio cóncavo de la corporalidad del ser humano, que emerge desde lo más profundo de su ser*³⁴².

Estos autores establecen un paralelismo con la concepción del espacio interior ofrecida por algunos místicos cristianos: Santa Teresa hablará de las *moradas*³⁴³ y San Juan de la Cruz de la *bodega interior*³⁴⁴.

P. D’Ors recoge la intuición de Santa Teresa y hablará de morada interior, *es como un castillo con muros, torreones y puentes levadizos. (...) Es un lugar lleno y vacío a la*

³⁴⁰ Cf. J. Manzanos, *Op.cit.*, 2016, pp. 21-23.

³⁴¹ *Ibid.*, p. 20.

³⁴² L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 44.

³⁴³ Cf. Teresa de Jesús, *Moradas: castillo interior*, Sígueme, Salamanca, 2005.

³⁴⁴ Cf. Juan de la Cruz, *Cántico espiritual*, Red Ediciones, Barcelona, 2017.

vez. *En él estás solo pero no te sientes solo (...) Esa casa tan grande y hermosa es lo que somos*³⁴⁵.

La propuesta de este autor lleva a viajar por este territorio interior – en su caso, como se verá con posterioridad será a partir de la meditación -, ya que

*“Dentro de nosotros hay un reducto en el que podemos sentirnos seguros: una ermita, un escondite en el que cobijarnos porque ha sido preparado con este fin. Cuanto más se entra ahí, más se descubre lo espacioso que es y lo bien equipado que está”*³⁴⁶.

A la hora de describir ese espacio interior L. López utilizará la metáfora de la cabaña, *que representa la proyección de los límites para la construcción del “yo” y ofrece al niño las premisas de libertad y felicidad*³⁴⁷.

La interioridad es un espacio a cuidar, proteger y reivindicar, es *como la savia de un árbol o el espacio interior de una casa en la que hay diversas habitaciones*³⁴⁸. También es definida como *el patio interior de la casa corporal, es como el jardín de dentro, como una suerte de aljibe*³⁴⁹.

En el uso de metáforas espaciales para describir la interioridad es necesario recoger el paralelismo que algunos autores establecen entre el cuerpo humano y el templo. E. Andrés, siguiendo la distribución propia del templo de Salomón, identifica el atrio exterior con la dimensión corporal, el atrio interior con la dimensión emocional y en el centro de todo el *sancta sanctorum*. El arca sagrada que representa este espacio interior e integrador del ser humano³⁵⁰. M. Piera Gomar, a su vez, establece una analogía entre el cuerpo del ser humano y la tienda del encuentro, el Tabernáculo³⁵¹.

³⁴⁵ P. D’Ors, *Biografía del silencio*, Siruela, Madrid, 2012, p. 101.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 100.

³⁴⁷ L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 40.

³⁴⁸ R. Galve y L. Ylla, *Op.cit.*, 2013, p. 42.

³⁴⁹ L. López, “Escuelas que meditan, escuelas que sienten”. En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 272.

³⁵⁰ Cf. E. Andrés, *La educación de la interioridad. Secundaria y Bachillerato*, CCS, Madrid, 2009, p. 36.

³⁵¹ Cf. M. Piera Gomar, *Educación en el silencio y en la interioridad*, PPC, Madrid, 2012, p. 18.

De modo similar, C. Jalón establece el paralelismo entre cuerpo humano y templo. Si bien, en este caso, el elemento básico utilizado para la metáfora es el templo cristiano:

“La arquitectura del templo cristiano se aparta del esquema judío para seguir la estructura y proporciones del cuerpo humano. Y edificaron así las iglesias desde la fe en la palabra del Señor de desde la propia experiencia de la Presencia de Dios en sus vidas. En el santuario de nuestra persona, en el altar de nuestro corazón podemos encontrar la presencia del Dios santo, estar con él, ofrecer oraciones y sacrificios por toda la humanidad: eje: planta de cruz. Ábside y presbiterio se sitúan en la cabeza, cúpula y altar en el corazón, donde confluyen la horizontalidad y la verticalidad, laberinto y nave son cintura y piernas, entrada y atrio los pies”³⁵².

L. Sánchez Ramos compara las dimensiones básicas del ser humano y la estructura del monasterio de Santo Domingo de Silos. Identificando portería y hospedería con la dimensión emocional; refectorio y cocina con la corporal; sala capitular y biblioteca con la dimensión intelectual e iglesia con la espiritual³⁵³.

Desde esta perspectiva espacial se presenta la interioridad como un refugio, un trabajo de urbanización que da soporte y estructura a la persona, es como *la edificación de un hogar del cual salir y poder regresar una vez que hemos investigado (...) es buscar un espacio vital donde poder crecer y fructificar*³⁵⁴.

Uno de los elementos comunes en las metáforas utilizadas por los distintos autores es la confluencia de todos ellos en el corazón como el aposento de ese espacio interior. L. López, en su metáfora de la cabaña interior señala el corazón, que es la *caja fuerte de la persona*³⁵⁵.

P. D’Ors, en continuidad con la tradición bíblica y mística, también identifica el núcleo de este espacio interior con el corazón:

³⁵² C. Jalón, *Op.cit.*, 2012, p. 50.

³⁵³ Cf. L. Sánchez Ramos, *Meditaciones para el aula*, PPC, Madrid, 2016, p. 8.

³⁵⁴ F. Marín, “Interioridad y experiencia psicológica”, en AA.VV., *Op.cit.*, 2004, p. 112.

³⁵⁵ C. Jalón, *Op.cit.*, 2012, p. 40.

*“la tierra prometida eres tú, eso es lo que se aprende en la meditación. No puedes desesperar puesto que el tesoro está en ti y lo llevas siempre contigo; en cualquier momento puedes refugiarte en él si lo deseas. Tienes una fortaleza en tu corazón, y es inexpugnable”*³⁵⁶.

J. Otón hablará del corazón como *órgano de sentido*³⁵⁷. Otros autores hablarán de la *interioridad del corazón*, donde el corazón es mostrado como *espacio energético*³⁵⁸.

Desde esta perspectiva, la educación de la interioridad es un proceso que lleva al sujeto al contacto con la dimensión más interior y, de ese modo, le posibilita transformarse en lo que es. En la medida en que se entra en ese territorio interior se produce un proceso de congruencia y de autenticidad, por cuanto se está en contacto con la experiencia. Así, la persona descubre que *eres el territorio interior mismo; no solo estás en tu patria, eres tu patria*³⁵⁹.

De ese modo, se llega al segundo rasgo distintivo en esta conceptualización sistemática del concepto interioridad. Este espacio integrador del ser humano tiene como una de sus funciones fundamentales contactar con la experiencia fruto de la interacción con el mundo. A partir de ese contacto interno, el sujeto es capaz de dar sentido a la experiencia cotidiana, así como a la propia existencia.

B. Espacio vivencial

El ser humano posee un espacio integrador que es una caja de resonancia de su experiencia. La conceptualización, como se presentará con más profundidad en los próximos apartados de este capítulo, proviene de las intuiciones del existencialismo y la fenomenología, más concretamente de autores como E. Husserl, quien mostró que el

³⁵⁶ P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, p. 104.

³⁵⁷ J. Otón, *Op.cit.*, 2013, p. 85.

³⁵⁸ J.M. Toro, “¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro”. En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 298.

³⁵⁹ P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, p. 104.

mundo de la vida cotidiana siempre está implícito en la manera en la que el ser humano lo experimenta³⁶⁰.

L. López, recogiendo las aportaciones de la psicología experiencial, conceptualiza la interioridad como *espacio vivencial*³⁶¹. Este autor parte de las intuiciones de la psicología experiencial y de E. Gendlin³⁶².

E. Gendlin en el año 1962 comenzaba a desarrollar su filosofía de lo implícito en la que mostraba cómo la experiencia humana es el eje sobre el que el individuo construye su existencia. Dicha experiencia acontece como un fenómeno preconceptual e internamente diferenciado³⁶³. A este fenómeno lo denominó *experiencing* – traducido en castellano por “experienciar” - y *consiste en un proceso cambiante, orgánico, que tiene lugar en la interacción permanente entre nuestros sentimientos y los símbolos propios o del entorno interactuante*³⁶⁴.

En este proceso de escucha interior hay una invitación a descubrir el sentido implícito de la experiencia de cada momento a partir de la escucha corporal. Ya que en esas sensaciones interiores corporalmente sentidas – *felt sense* – el sujeto es capaz de otorgar significados a todo eso que está viviendo. Esto es posible ya que esas sensaciones internas contienen un significado implícito que el sujeto irá descubriendo en la medida en que sea capaz de simbolizar, es decir, expresar ese sentir interno.

Este proceso natural remite al cuerpo como fuente de significado de la experiencia personal. El cuerpo no sólo dota de significado, sino que, además, impulsa al sujeto a nuevos pasos a partir de ese significado descubierto. Por medio de este proceso se posibilitan procesos de conexión interna³⁶⁵.

³⁶⁰ Cf. T. Barceló, “La filosofía de lo implícito de Eugene Gendlin”, *Miscelánea Comillas*, 129, 2008, pp. 413-438.

³⁶¹ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 40.

³⁶² En el capítulo IV se presentarán de forma más exhaustiva las bases de la psicología experiencial.

³⁶³ Cf. E. Gendlin, *Experiencing and the Creation of Meaning*, Macmillan, Nueva York, 1962.

³⁶⁴ T. Barceló, *Op.cit.*, 2013, p. 88.

³⁶⁵ Cf. T. Barceló, *Crecer en grupo. Una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*, DDB, Bilbao, 2003, p. 161.

La metafísica presentada en este modelo es una metafísica del devenir, por cuanto recoge la dimensión dinámica del ser humano y de su existencia. Donde el rasgo distintivo es ser “ex –sistencia”. De ser que no es, sino que existe, es decir, que ejerce activamente el ser³⁶⁶.

C. Espacio vivencial consciente

Este espacio vivencial se revela como un ámbito desde el que el ser humano puede tomar consciencia de sí mismo, de su cuerpo, de sus sentimientos, sensaciones, emociones y desde donde se puede apropiarse de dichos procesos internos³⁶⁷.

De este modo, la existencia humana pasa a ser no una mera acumulación de actividades, objetivos y propuestas. Sino que se despliega un nivel de conciencia que descubre el yo que reside detrás de cada palabra, cada movimiento, cada postura, etc. Se desarrolla, por tanto, un nivel de auto conciencia, que hace posible la elaboración y tematización de la propia vivencia³⁶⁸.

La interioridad posibilita la meta cognición, la auto reflexividad, abriendo al sujeto a una nueva dimensión de la existencia. K. Wilber hablará del tiempo actual como un tiempo en el que está aconteciendo un nuevo nivel de conciencia en el ser humano. En su opinión, este es el verdadero cambio evolutivo del siglo XXI³⁶⁹. Dicho con otras palabras, la interioridad hace posible la reflexividad de la mismidad. El ser humano se hace consciente de ser y sujeto de sí mismo, y de todas las relaciones que vive con las personas que le rodean. También de su relación con el cosmos y con Dios, siguiendo el modelo relacional *perichorético* propuesto por R. Panikkar en su *intuición cosmoteándrica*³⁷⁰.

Desde esta perspectiva, interioridad es sinónimo de profundidad, la cual confiere solidez, hondura, firmeza y aplomo a la existencia. La interioridad se asemeja a las

³⁶⁶ Cf. J.M. Velasco, “Prólogo”, en AA.VV., *Op.cit.*, 2004, p. 7.

³⁶⁷ Cf. R. Galve y L. Ylla, *Op.cit.*, 2013, pp. 42-43.

³⁶⁸ Cf. *Ibid.*, p. 43.

³⁶⁹ Cf. K. Wilber, *Sexo, ecología, espiritualidad*, Gaia, Madrid, 2005.

³⁷⁰ R. Panikkar, *La intuición cosmoteándrica*, Trotta, Madrid, 1999.

raíces de un árbol³⁷¹, y se convierte en el ámbito donde se produce el descubrimiento de los distintos niveles de profundidad de la existencia³⁷².

Así, es posible conceptualizar interioridad como conciencia. Es decir, capacidad de introspección y profundización, la conciencia es la intimidad, la introspección. *Cuanto más corremos tras lo externo, menos conciencia existe. Esos robos de atención y de conciencia dan como resultado déficit de introspección*³⁷³.

Descubrir el impacto que las cosas y las situaciones tienen en el ser humano es la base que le va posibilitar a éste una adecuada relación con lo que le rodea. En palabras de C. André,

*“mostrarse inteligente es, pues, comenzar por observar lo que es, en lugar de querer imponer enseguida la propia presencia a lo real. La inteligencia es primero vincularse con el mundo, antes de relacionar los elementos y crear reglas y leyes”*³⁷⁴.

En un sentido similar, E. Martínez Lozano hablará de la interioridad como la capacidad para vivir desde dentro, capacidad para tomar conciencia de la unidad de todo lo que Es³⁷⁵. El objetivo de todo ello es posibilitar el despertar de la conciencia. Trascendiendo la mirada analítica de la realidad, una mirada fundamentalmente mental, es posible abrirse a la mirada contemplativa³⁷⁶. Este autor parte del marco que ofrece la psicología transpersonal, que aúna la psicología de occidente con la mística oriental, y desarrolla la meditación como herramienta básica para el despertar de la conciencia.

J. Manzanos, apoyándose en autores vinculados a la psicología transpersonal, analiza el desarrollo del ser humano a partir de cuatro fases de crecimiento que posibilitan el despliegue de la conciencia. En ellas, se produce un desarrollo de la transformación de

³⁷¹ Cf. J. Otón, *Op.cit.*, 2013, pp. 66-67.

³⁷² Cf. *Ibid.*, p. 65.

³⁷³ C. André, *Meditar día a día*, Kairós, Barcelona, 2012, p. 150.

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 178.

³⁷⁵ Cf. E. Martínez Lozano, *Vivir en plenitud*, PPC, Madrid, 2012, p. 26.

³⁷⁶ Cf. E. Martínez Lozano, *Sabiduría para despertar*, DDB, Bilbao, 2011, p. 27.

la conciencia a través de regímenes de complejidad creciente que acontecen de generación en generación hasta alcanzar nuevos modos de percibir y de vivir. De este modo, este autor reflexiona sobre el *homo noeticus* que denota un nuevo estadio en la evolución del ser humano. Así, el *homo noeticus* se convierte en el sucesor del *homo sapiens*, y su rasgo característico es un nuevo nivel de conciencia³⁷⁷.

D. Espacio vivencial consciente que otorga sentido

Desde ese espacio integrador el ser humano se orienta hacia el mundo que le circunda y da sentido a su experiencia vital. En consonancia con las intuiciones de la logoterapia y de su fundador V. Frankl, el ser humano, a partir de su autocomprensión ontológica prerreflexiva, desarrolla una de sus cualidades específicas fundamentales: *la auto trascendencia*³⁷⁸. A partir de esa cualidad es capaz de responder a una de sus necesidades básicas, la voluntad de sentido³⁷⁹.

Cuando el ser humano es capaz de resonar internamente su experiencia interna, dejarse impregnar por el significado implícito de su vivencia, trasciende el plano biológico de la experiencia. Abre su horizonte a una dimensión de profundidad que le remite a un sentido mayor o más profundo de su existencia.

Si bien, esta búsqueda de sentido no es un mero discurrir cognitivo. Es un desvelamiento progresivo que acontece en la significación de la experiencia concreta. Una significación que abre al sujeto a nuevos significados de su experiencia, más profundos, y que acontece en esta dimensión interior. Así lo expresa V. Frankl:

“los ácidos que reducen a las personas a sus meros sentimientos de plenitud los aleja de los verdaderos significados, que se almacenan en su interior, a la

³⁷⁷ Cf. S. Grof (Ed.), *La evolución de la conciencia*, Kairós, Barcelona, 1994. Citado en J. Manzanos, *Op.cit.*, 2016, p. 25.

³⁷⁸ Cf. V. Frankl, *El hombre en busca del sentido último*, Paidós, Barcelona, 1999, p. 184.

³⁷⁹ V. Frankl partirá de su propia experiencia personal en este análisis de la búsqueda de sentido. Como ejemplo, describe su experiencia en condiciones de vida extremas, en el campo de concentración de Auschwitz, donde hubo personas que buscaron y hallaron un sentido en medio de esa experiencia abismal.

espera de ser satisfechos en el mundo exterior y no solamente en sus psiques”³⁸⁰.

De modo similar, P. Tillich, en el tomo tercero de su Teología sistemática, contempla el espíritu como una dimensión de la vida que une el poder del ser con el significado del ser. Este autor no entiende por vida el sustrato biológico de ella, cuanto el ontológico. Es ahí, en este sustrato, donde se produce la realización del ser, la actualización de lo potencial. Todo acto espiritual es un acto de sentido o significativo. De modo que, puede decirse que en todo acontecimiento de significación se da la conciencia de un significado incondicionado con respecto a la conexión de sentido. Es decir, la significatividad que da realidad, esencialidad y significación a cada significado particular³⁸¹.

Continuando con la metáfora del corazón como eje del espacio interior del ser humano, éste se presenta como órgano de significado. El corazón hace posible extraer aprendizajes de la experiencia, comprender los acontecimientos y descubrir los mensajes cifrados y las lecciones implícitas que trae consigo aquello que acontece en el día a día. *El Corazón nos bombea y nos conduce de los Sentidos al sentido, de las sensaciones a las revelaciones y de los síntomas a los significados*³⁸².

Así, tal y como menciona J. Otón, el proceso de educación de la interioridad posibilitará encontrar el sentido de la existencia: *la interioridad es fundamental para orientarnos en la exploración de los horizontes existenciales que dan sentido a nuestra vida*³⁸³.

E. Espacio vivencial consciente que otorga sentido y que abre a la trascendencia

Todo proceso de interioridad lleva asociada una dimensión de apertura, es un camino de auto trascendimiento que lleva a salir de uno mismo. Es lo propio del ser humano, su

³⁸⁰ *Ibid.*, p. 129.

³⁸¹ Cf. J.M. Velasco, *Op.cit.*, 2004, p. 323.

³⁸² J.M. Toro, “¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro”, en L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 300.

³⁸³ J. Otón, *Op.cit.*, 2013, p. 85.

vocación, ese vivir en un éxodo constante para auto trascenderse. En ese proceso la interioridad es el ámbito privilegiado donde tomar conciencia de este descentramiento.

La vuelta al interior de sí mismo es la condición indispensable para el reconocimiento de la Presencia que lo habita. Y ese reconocimiento exige del sujeto el éxodo, la salida de sí. El trascendimiento y el descentramiento son indispensables para coincidir con el Misterio, mayor que su corazón, en el que vive³⁸⁴.

J. Otón hablará de tres coordenadas básicas en la interioridad: la intrapersonal, la interpersonal y la trascendente. Ya que la experiencia interior *puede orientar hacia ese fundamento no tangible, este punto de fuga que permite vislumbrar la lógica interna del cuadro de la realidad*³⁸⁵. Desde esta perspectiva, la interioridad es una puerta abierta a la trascendencia porque desde ella es posible captar el misterio de la existencia³⁸⁶.

El contraste entre la dimensión interior del ser humano y su implantación en las condiciones materiales de la existencia – ya que está erradicado en el tiempo y en el espacio- manifiesta la siguiente paradoja. Por un lado, el ser humano es un ser corporal, limitado y limítrofe. Pero al mismo tiempo, hay algo en él que trasciende el tiempo y el espacio, algo que es ilimitado, que asoma a lo infinito. La tesis principal es que la interioridad humana, la más íntima, está abierta a lo infinito y eterno³⁸⁷.

La interioridad hace posible un itinerario que parte del silencio y la auto observación interior. Y lleva a descubrir que la bondad, la alegría y la paz descubiertas en la dimensión más profunda proceden del amor de Dios³⁸⁸. Se llega a la experiencia de los místicos, descubriendo que el fondo del espíritu humano es el Espíritu de Dios. Tal como formuló San Agustín: Dios es el fondo de mi intimidad.

El ser humano puede entrar dentro de sí mismo porque en su interior está la dimensión de eternidad. La dimensión divina que le sitúa por encima del vaivén de las cosas, por

³⁸⁴ Cf. J.M. Velasco, “Prólogo”. En AA.VV., *Op.cit.*, 2004, p. 10.

³⁸⁵ J. Otón, *Op.cit.*, p. 82.

³⁸⁶ Cf. *Ibid.*, p. 83.

³⁸⁷ Cf. J.M. Rovira Belloso, “Intimior intimo meo”. En AA.VV., *Op.cit.*, 2004, pp. 26-27.

³⁸⁸ Cf. *Ibid.*, p. 19.

encima del tiempo y de la contingencia, ya que éste se encuentra *colgado de lo eterno*³⁸⁹.

Uno de los elementos básicos para desarrollar la interioridad es el silencio, ya que es el espacio que posibilita la profundidad que habita al ser humano, por eso el fondo insondable de la persona se revela en el silencio³⁹⁰. En la tradición cristiana Jesucristo ha sido definido como el Verbo encarnado (cf. Jn 1,1), como Palabra de Dios. Si bien, Dios también puede ser experimentado como silencio, matriz de la Palabra, como interioridad callada y libre. Y de esa plenitud de silencio brota el Verbo, Palabra viva (cf. Sab 18,4). Como afirma J.M. Rovira,

*“el silencio, la mismidad del Padre guarda nuestro propio silencio e intimidad (...). Nosotros sí podemos escuchar en silencio e intimidad la buena nueva de que somos, nos movemos y existimos en la matriz creadora del Dios vivo”*³⁹¹.

Así, la interioridad es la viva conciencia de que todo está dentro del Absoluto, de Dios, del amor, de la vida, *es caer en la cuenta de que yo ya estoy dentro de Alguien (...) es la constante fuerza centrípeta hacia lo Absoluto*³⁹². Dios lo envuelve todo, es el secreto que lo penetra todo (cf. Rom 11,33). Y recobrar la interioridad es recobrar la verdad de la propia esencia: el ser humano forma parte de un todo. La interioridad ayuda a tomar conciencia de que *la realidad que nos circunda y nos sobrepasa es también la realidad que nos habita*³⁹³.

2.2.3 Síntesis: la interioridad habitada

Desde una perspectiva fenomenológica, es posible realizar una taxonomía en la que aparecen, al menos, tres posturas con respecto a la interioridad. Tres conceptualizaciones que esconden tres experiencias diferenciadas. Detrás de cada

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 29.

³⁹⁰ Cf. C. Kaufmann, “Interioridad y mística cristiana”. En AA.VV., *Op.cit.*, 2004, p. 53.

³⁹¹ J.M. Rovira Belloso, “Intimior intimo meo”. En AA.VV., *Op.cit.*, 2004, p. 18.

³⁹² C. Kaufmann, *Op.cit.*, 2004, pp. 56-57.

³⁹³ *Ibid.*, p. 58.

conceptualización hay una antropología y toda una ontología, incluso toda una tradición religiosa.

A. Interioridad como vacuidad

El espacio interior es como un escenario por el que pasan diferentes pensamientos, sensaciones, recuerdos y emociones. Si bien, todos ellos lo hacen de una manera transitoria. Así, por ejemplo, el budismo, hablará de la transitoriedad del yo, de su impermanencia. La escuela de Kyoto, a partir de la denominada filosofía de la nada, incidirá en estos presupuestos³⁹⁴. Frente al reconocimiento de la filosofía occidental del estatuto ontológico y epistemológico del yo, la escuela de Kyoto, a partir de sus presupuestos budistas, hablará del no-yo, de la desvinculación del ser y de la concepción despersonalizada de Dios. Es decir, Dios como imagen de la nada³⁹⁵. Es lo que en la filosofía occidental se ha definido como la *desustancialización del yo*³⁹⁶.

B. La interioridad como realidad fundante

Algunas religiones, entre ellas el hinduismo, reconocen la presencia de una realidad fundante, eterna, permanente e intangible en el fondo del ser humano. El hinduismo afirma que es *Brahma* ese principio eterno e impersonal. *Brahma* es la semilla de la eternidad presente en la dimensión más profunda del sujeto. Es lo que está más allá de las formas, siendo lo que permanece después de la muerte: *Todo lo existente es Brahman. Se permanece en la paz reconociendo que él es el principio, el fin y el presente de todo*³⁹⁷.

El taoísmo se referirá a esta realidad como Tao, camino, *El Tao es vacío, más su eficiencia nunca se agota. Es un abismo, parece raíz de todos los seres*.³⁹⁸. Hay un

³⁹⁴ La escuela de Kyoto recibe este nombre por primera vez en Japón en 1932. Nace en la Universidad Imperial de Kyoto, a partir de las reflexiones y escritos de K. Nishida (1870-1945) cuya obra será continuada por H. Tanabe (1885-1962) y K. Nishitani (1900-1990).

³⁹⁵ Cf. J. del Arco Carabias, "La Escuela Filosófica de Kyoto como paradigma para una reflexión intercultural", *Arbor CLXXIX*, 705, 2004, pp. 229-246.

³⁹⁶ G. Lipovetsky, *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo*, Anagrama, Barcelona, 2003.

³⁹⁷ Bhagavad-Gita, IX, 4. Texto consultado en: C. Martín (Ed.), *Bhagavad Gita*, Trotta, Madrid, 1992.

³⁹⁸ Tao Te Ching, IV. Texto consultado en: I. Preciado (Ed.), *Tao Te Ching. Los libros del Tao. Lao Tse*, Trotta, Madrid, 2006.

único Tao y multiplicidad de seres: *el Tao engendra al Uno, el Uno al Dos, el Dos al Tres y el Tres engendra a los diez mil seres*³⁹⁹. Tras esta concepción de interioridad se esconde un dualismo entre la forma, que es lo accesible, lo material y lo impermanente, frente al principio espiritual, que es lo esencial y lo permanente.

C. La interioridad habitada

En el cristianismo se reconoce la presencia de una dimensión interior. La presencia de un Dios personal en lo más profundo del ser humano, por eso es posible hablar de *interioridad habitada*⁴⁰⁰. En lo más profundo del ser humano, en su dimensión más nuclear se produce un encuentro con el *maestro interior*⁴⁰¹. Donde Dios se descubre como esencia o *fundamento del ser*⁴⁰² y, a la vez, como alteridad. Esta es la paradoja de la experiencia cristiana, esta dualidad del Misterio que es experimentado en lo más profundo del ser. Dios es el amado que me escucha y me acoge y, a la vez, Dios *nos ha tejido en el seno materno* (Sal 138, 13).

Por lo tanto, es posible afirmar que la interioridad cristiana está determinada por el reconocimiento de una Presencia. De una Presencia que no es “algo” sino “alguien”. Y ese alguien, Jesucristo, es experimentado de forma dual, esto es, como alteridad amorosa y como esencia del ser.

La interioridad, tal como es conceptualizada por la mayor parte de los autores, presenta una oportunidad, pero también contiene en su interior un riesgo. Por un lado, y esto es un elemento de valor en el contexto de la sociedad secularizada y de la increencia, el concepto interioridad posibilita el diálogo con otras espiritualidades y con personas que no pertenecen a ninguna tradición religiosa, ya que se sitúa en un plano antropológico.

³⁹⁹ Tao Te Ching, XLII.

⁴⁰⁰ A. Borrell, *La interioridad habitada. El testimonio de Teresa de Jesús*, Abadía de Montserrat, 2015; J. Garrido, *Proceso humano y gracia de Dios: apuntes de espiritualidad cristiana*, Sal Terrae, Santander, 1996, p. 330.

⁴⁰¹ El maestro interior es un concepto utilizado por autores como San Agustín (Epístola 266,4).

⁴⁰² A. Torres Queiruga, *El Dios de Jesús. Aproximación en cuatro metáforas*, Sal Terrae, Santander, 1995, p. 13.

Ahora bien, el riesgo que comporta puede llevar a olvidar que, en la propuesta antropológica que se desarrollará en el próximo capítulo, en la que se parte de la antropología de R. Panikkar, el ser humano posee una dimensión espiritual.

El proceso de silenciamiento y de escucha interior conduce al sujeto a un espacio nuevo. Esa resonancia que es ya el sujeto, debida a la gran pregunta que es para sí mismo, es llevada a una altura tal, a una tal provocación, que le hace *capax infiniti*⁴⁰³.

Se parte del silenciamiento interior, de la presencia como un nuevo modo de estar en la realidad. Se escucha ese espacio abismal interior. Ahí es plausible que acontezca la pregunta por la identidad profunda,

*“hay experiencia religiosa, entonces, donde no se reprime, olvida o reduce esa gran pregunta que es el hombre para sí mismo y donde, a la par, se renuncia – abismado por el vislumbre del infinito que ahí refulge – a querer responderla aquí, ahora, ya, como guiado por una lógica de la necesidad que no es sino las antípodas de la lógica del deseo y la esperanza propias de lo religioso”*⁴⁰⁴.

J. Garrido, al hablar de *la soledad habitada*⁴⁰⁵, también hace referencia a la cuestión del misterio de la persona y de la vida. Misterio que acontece a partir del silencio interior y la escucha,

*“hay otra soledad que nace desde dentro, por luz interior, que me hace tomar una nueva conciencia de mí, que antes no tenía. Tiene que ver con descubrir el misterio de ser persona, y persona única, con una historia irrepetible. Esta luz interior te hace ser y percibirte a ti mismo trascendiendo lo psicosocial, que suele ser la referencia habitual para conocerse”*⁴⁰⁶.

⁴⁰³ P. Rodríguez Panizo, *La herida esencial*, San Pablo, Madrid, 2013, p. 54.

⁴⁰⁴ *Ibid.*, p. 53.

⁴⁰⁵ J. Garrido, *La soledad habitada*, Verbo Divino, Estella, 2014.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 21.

Desde ese silencio escondido se percibe el reino presente actuando desde abajo y desde dentro⁴⁰⁷. Y es ahí donde se hace realidad lo anunciado por Jesús en el Evangelio, la cristificación del ser humano (cf. Jn 15),

“Jesús es más íntimo a mí que yo mismo; sin Jesús nada; permanecer equivale a ser habitado; la misión depende de este amor de Jesús; la iniciativa de este amor es suya; esta unión con Jesús se verifica en el amor a los hermanos”⁴⁰⁸.

Desde la perspectiva fenomenológica J. Martín Velasco muestra los preámbulos existenciales de la experiencia de Dios. El encuentro con Dios,

“del alma en el más profundo centro, supone una existencia que camina hacia ese centro, que supera la identificación de sí misma con las funciones que ejerce, las posesiones que acumula y las acciones que realiza. Supone, pues, una persona que vive su vida como propia (...) que toma conciencia de sí, se decide a ser, asume su propia vida y construye con ella un destino persona singularísimo. Para que el encuentro con la Presencia originante sea posible, la persona debe pasar, pues, de la dispersión a la concentración, de la superficialidad a la profundidad, de la multiplicidad a la unificación”⁴⁰⁹.

E. Martínez Lozano conceptualiza la interioridad como la presencia de Dios en lo más íntimo del ser humano. Propone un nuevo paradigma comprensivo en el que Dios se revela en lo más hondo de la persona. Pasar del pensar al estar, de la cavilación al silencio, del pensamiento a la conciencia, del ego a la Presencia son jalones que marcan el camino de la conversión. Este paso, además, es un aprendizaje que ha de realizarse en el día a día, en todas las actividades, desde la más rutinaria a la más compleja. En todas ellas es posible ejercitarse en un vivir presente, en contacto con la dimensión más profunda: *así es como se deja a Dios vivirse en nosotros*⁴¹⁰.

⁴⁰⁷ Cf. *Ibid.*, p. 166.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p. 185.

⁴⁰⁹ J. Martín Velasco, *La experiencia cristiana de Dios*, Trotta, Madrid, 2007, pp. 29-30.

⁴¹⁰ E. Martínez Lozano, *Op.cit.*, 2011, p. 42.

M. Piera Gomar establece una diferencia. Por un lado, una interioridad común a todas las personas, cuyo eje es la búsqueda del sentido de la vida, así como un proyecto de vida desde el que desarrollarse progresivamente. Por otro lado, una interioridad específicamente cristiana, en la que las personas *descubran dentro de sí el tesoro oculto a la mirada superficial: la presencia de Dios en su vida y el rostro de Jesús en cada ser humano*⁴¹¹. Así, desde la perspectiva pastoral la interioridad es la

*“apertura al mundo interior (profundo) de la persona y la posibilidad del encuentro con la presencia de Dios de una forma positiva, donde no hay juicios, sino invitaciones a vivir desde los valores universales que favorecen la convivencia humana”*⁴¹².

Del mismo modo, D. Aleixandre propone diferenciar entre interioridad vivida de forma específica desde la tradición cristiana y otros tipos de interioridad. En los dos casos se establece un proceso de silenciamiento y mirada hacia lo más profundo del ser. Ahora bien, a partir de ese proceso,

*“el Evangelio nos invita a descender a otro nivel más hondo en el que el silencio no es obra nuestra, sino fruto de la actitud de escucha y de honda disponibilidad que va haciendo desaparecer de nosotros todo lo que se opone al deseo del Padre. Y ese silencio en el que ya no hay nada de artificial nace de una comunión real de nuestro corazón profundo con su Voluntad”*⁴¹³.

Después de este recorrido se conceptualiza la interioridad como un espacio interior e integrador del ser humano, al que se llega a través del silencio, la atención plena y la actitud receptiva y compasiva. En dicho espacio, se elaboran los significados profundos de la experiencia de una forma vivencial, y se encuentran instancias de significación y sentido a la vida. Este proceso que se da en la dimensión más profunda del ser humano puede llevar al propio sujeto a sentirse habitado por una realidad que le trasciende, puede llevar al sujeto a sentirse habitado por Jesucristo.

⁴¹¹ M. Piera Gomar, *La sesión pastoral de interioridad*, PPC, Madrid, 2014, p. 8.

⁴¹² M. Piera Gomar, *Op.cit.*, 2012, p. 9.

⁴¹³ AA.VV., *Op.cit.*, 2004, p. 43.

Especialmente sugerente es la definición de L. López donde define la interioridad como:

“la concavidad del ser relatada por poetas, místicos y filósofos (castillo interior, morada, refugio, fortaleza, bodega, etc.) en cuyas paredes (la conciencia) reverberan toda suerte de registros: pensamientos, emociones y sensaciones diversas. Pero también es la manera de conocer, sentir, y vivirnos a nosotros mismos y a los demás, lo cual la abre al ámbito competencial. Así pues, la interioridad es un puente entre la psicología y la espiritualidad y se trata, en definitiva, de una capacidad propia del ser humano de desarrollar su conciencia (auto observación y observación) y de otorgar sentido y significado a su propia existencia”⁴¹⁴.

2.3 Propuesta: la psico-corporalidad como vía mistagógica

En este apartado se presenta la psico-corporalidad como vía mistagógica y cristológica para llevar a cabo el trabajo de educación de la interioridad. Para ello, se parte de toda la reflexión realizada con anterioridad. Como se ha mencionado, la inteligencia espiritual, dentro del modelo de las inteligencias múltiples, es la matriz en la que se inserta la interioridad, en cuanto dimensión de la inteligencia espiritual. También, como último paso, se ha conceptualizado el término interioridad,

En este último apartado del capítulo se presenta la psico-corporalidad como vía mistagógica y cristológica. En primer lugar, se presentan las bases filosóficas y psicológicas. Es decir, las corrientes y los autores que han desarrollado las bases conceptuales de la psico-corporalidad en el ser humano. E. Husserl, M. Merleau-Ponty y E. Gendlin, entre otros, han ahondado en esta concepción psico-corporal. Todos ellos han puesto de manifiesto esta capacidad que lleva al sujeto a escuchar su cuerpo y entrar en contacto con su experiencia interior. Y, a través de ese contacto, encontrar instancias de significación. Estas corrientes psicológicas y filosóficas han mostrado que el cuerpo del ser humano contiene una base orgánica altamente organizada. De ese modo, el cuerpo se revela como fuente de valoración interna. Y también como apertura a la

⁴¹⁴ L. López, “La salud interior”. En I. Pellicer (Ed.), *Op.cit.*, 2015, pp. 99-128.

trascendencia. Tal como muestra la Escritura, el ser humano es *templo del espíritu* (1 Cor 6,19).

2.3.1 El ser humano, conciencia corporeizada

Durante los siglos XV y XVI, en el renacimiento, el centro de la cultura ya no es Dios, como había sido en la Edad Media, sino el ser humano. Es ahí donde nace una nueva relación con la naturaleza, surgiendo la ciencia experimental. El ser humano es capaz de observar y explicar lo que sucede en la naturaleza. El conocimiento de ésta, por lo tanto, será la prioridad de estos siglos. Será ahí donde se produzca la revolución científica, de la mano de los descubrimientos de N. Copérnico, J. Kepler, Galileo e I. Newton, entre otros, que instauran las claves de las nuevas ciencias⁴¹⁵. Las matemáticas y la física se convierten en el paradigma científico, donde el carácter empírico y experimental es la base de una ciencia objetiva, alejada de subjetivismos asociados a pensamientos mítico-religiosos, propios de épocas pasadas⁴¹⁶.

Los sistemas racionalistas empíricos que surgen en los siglos XVII y XVIII, durante la época barroca, heredarán esta pretensión de objetividad propia de la época anterior. R. Descartes, como máximo exponente de este tiempo, presentará una construcción filosófica basada en la confianza en la razón, en la que la intuición mística y los sentimientos no son reconocidos como fuentes de conocimiento y donde se da una negación de lo sobrenatural⁴¹⁷.

Los sistemas de pensamiento de la Ilustración, a su vez, serán una continuación del racionalismo anterior. Como característica predominante continúa ese optimismo en el poder de la razón, la razón es la facultad que conduce al descubrimiento de la verdad. Dios, por su parte, es concebido de forma mecanicista y trascendental. Dios fue el creador del mundo para después retirarse y dejar que su creación continuase su

⁴¹⁵ Cf. T. Khun, *La revolución copernicana: la astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento*, Ariel, Barcelona, 1996.

⁴¹⁶ Cf. A. González Álvarez, *Manual de historia de la filosofía II*, Biblioteca hispánica de filosofía, Madrid, 1957, p. 36.

⁴¹⁷ Cf. D.M. López, “El pensamiento como principio”, *Tópicos*, 22, 2011.

evolución por medio de las leyes internas propias. A este Dios, principio del universo, se accede por medio de la razón; ya no son necesarios otros elementos propios de las religiones como son los mitos, los ritos o los símbolos.

En este contexto ilustrado E. Kant presenta su pensamiento que no es sino una expresión de los ideales de la Ilustración: defiende la ciencia natural como modelo para toda la ciencia (E. Kant es admirador de la ciencia de I. Newton), y defiende un destino común de la humanidad basado en la razón y la ética. Por ello, una de sus pretensiones filosóficas será la de llegar a principios universales. Así, creará su filosofía trascendental, síntesis que trasciende al empirismo y al racionalismo⁴¹⁸. Pero el gran objetivo de este filósofo será hacer de la metafísica una ciencia definitiva, es decir, tomar como modelo la física y la matemática, y crear un cuerpo metafísico firme e inamovible. Por lo tanto, la pretensión de E. Kant será la de llevar la objetividad propia de las ciencias naturales a la filosofía⁴¹⁹.

A principios del siglo XX surgen una serie de corrientes filosóficas que intentarán recuperar el concepto de interioridad agustiniano. Estas corrientes surgen como reacción al racionalismo moderno que, a través de una subjetividad racionalista y psicológica, había operado un reduccionismo ontológico en el ser humano negando toda dimensión trascendente. El “*cogito* cartesiano” reduce al ser humano a conciencia pensante y despoja de toda dimensión sensitiva y trascendental la experiencia humana. La razón opera en el conocimiento, pero no es un punto de apoyo infalible, no existe un punto de apoyo absoluto y firme. Así, frente a este inmanentismo, surgen la fenomenología, el personalismo y la filosofía existencial⁴²⁰.

⁴¹⁸ Cf. I. Kant, *Crítica de la razón pura*, Taurus, Madrid, 2005.

⁴¹⁹ Cf. A. González Álvarez, *Op.cit.*, 1957, p. 172.

⁴²⁰ Cf. F. Copleston, *Historia de la filosofía IV: de Descartes a Leibniz*, Ariel, Barcelona, 1984, p. 146.

2.3.2 El existencialismo y la fenomenología: el cuerpo, sede de la experiencia

El existencialismo, de la mano de autores como S. Kierkegaard, y la fenomenología – con M. Merleau-Ponty como uno de sus máximos exponentes – recuperarán y actualizarán en el siglo XX los caminos abiertos por los primeros filósofos en la mirada al interior del ser humano, y la búsqueda subjetiva de la sabiduría. El existencialismo nace en la segunda mitad del siglo XX en Alemania, y se extiende de una manera rápida por Europa, teniendo una especial relevancia en Francia. Esta corriente filosófica nace como una reacción ante un período de crisis de conciencia a nivel social y cultural. El existencialismo, como su propio nombre indica, persigue el conocimiento de la realidad a través de la experiencia inmediata y, en este camino de búsqueda, es el ser humano individual el que crea instancias de significados de su propia vida. Es la existencia concreta del ser humano en el mundo lo que constituye al ser.

Para el existencialismo existir es estar en el mundo y relacionarse con las cosas y con los otros seres que existen. Pero no se trata únicamente de un estar entre las cosas, sino de un existir que requiere de interacción consciente. Es un salir de la propia conciencia para dirigirse al mundo, lo cual es denominado en esta corriente filosófica como trascendencia. El ser humano va tejiendo con su existencia un estar en el mundo que es fruto de su libertad, y que le lleva al cuidado del propio mundo, así como de las cosas que le rodean. Así reflexiona en torno al ser humano G. Marcel,

“El hombre que no cree en nada, el hombre que no se siente vinculado a nada, es literalmente un hombre sin lazos. Pero ese hombre no puede existir. La existencia sin lazos no es posible. Falta saber en qué se invierten los lazos allí donde ha desaparecido no solamente la creencia en sentido pleno, la creencia en otra cosa. ¿Tal vez podríamos decir también la creencia en la vida? ¿En dónde pone la atención el hombre? Yo diría crudamente: en él mismo”⁴²¹.

S. Kierkegaard es reconocido como uno de los padres de esta corriente filosófica. Este filósofo aseveró que es cada individuo quien debe de encontrar un sentido a su propia existencia, siendo la máxima responsabilidad del sujeto vivir la vida de una forma

⁴²¹ G. Marcel, *El mal está en nosotros*, Fomento de Cultura, Valencia, 1959, pp. 71-72.

auténtica y sincera⁴²². Frente al idealismo imperante en los siglos precedentes, S. Kierkegaard volverá a situar a la persona concreta e individual en el centro de la investigación antropológica y filosófica.

*“En este estar en el mundo el ser humano toma conciencia de su existencia, porque la conciencia es lo decisivo. En general, la conciencia, es decir, la autoconciencia, siempre es lo decisivo en relación al yo. Cuanta más conciencia, más yo”*⁴²³.

Detrás del método propuesto por el existencialismo se encuentra el pensamiento subjetivo, es decir, la capacidad humana de pensarse a sí mismo. Frente al pensamiento objetivo, fundamento del conocimiento científico en los siglos precedentes, este pensamiento *afecta radicalmente a la propia vida, marca un hito, abre una zanja entre el antes y el después mientras que las conclusiones del pensamiento objetivo no afectan lo más mínimo a uno*⁴²⁴.

Otros autores como J. Paul Sartre y A. Camus continuarán la obra iniciada por S. Kierkegaard.

A. E. Husserl, la estructura de la conciencia

La fenomenología aparece a principios del siglo XX de la mano de E. Husserl. Quien elabora toda su reflexión filosófica a partir de la renuncia al presupuesto de la existencia del mundo, y mostrando la existencia de la conciencia pura, referida al mundo y a los fenómenos, tal como aparecen ante ella. Anteriormente el concepto fenomenología había sido utilizado por G.W.F. Hegel en su obra *Fenomenología del espíritu*, así como por F. Brentano, psicólogo austriaco, quien desarrollará una psicología de la introspección⁴²⁵.

⁴²² Cf. S. Alarbid, “El hombre de hoy desde el concepto de existencia de Soren Kierkegaard”, *Revista de Artes y Humanidades Unica*, 22, 2008, pp. 117-131.

⁴²³ S. Kierkegaard, *La enfermedad mortal*, Albor, Madrid, 1999, p. 57.

⁴²⁴ F. Torralba, *Op.cit.*, 2013, p. 50.

⁴²⁵ Algunas obras de este autor son: *Breve esbozo de una teoría general del conocimiento*, Encuentro, Madrid, 2001; *Sobre el concepto de verdad*, Complutense, Madrid, 2008; *Del amar y el odiar*, Encuentro, Madrid, 2013.

El punto de partida de E. Husserl será su insatisfacción con los resultados obtenidos por medio del método experimental positivista en el campo de la antropología y la psicología. En su opinión, el cientifismo positivista estaba produciendo una ruptura entre la mirada que el siglo XIX y XX ofrecía al mundo interior del ser humano y la realidad de la experiencia del sujeto. Este autor afirmará que los procesos psíquicos no son meras ocurrencias subjetivas que no guardan relación con el mundo en el que acontece la experiencia. Sino que son intencionales y están indefectiblemente referenciados a objetos o sucesos que se encuentran en la realidad externa⁴²⁶.

E. Husserl negará la pretensión de objetividad y neutralidad propia del positivismo, así como la concepción de un mundo independiente de quien lo observa. Toda experiencia en los sujetos es una *experiencia-en-el-mundo*, porque

*“las experiencias, tal como el sujeto las vivencia, no son separables de y siempre están dirigidas hacia algo, son sobre algo o de algo o con algo; constituyen una reacción a algo y nunca corresponden tan solo a una especie de entidad concreta y aislada dentro de una mente o un cuerpo determinado”*⁴²⁷.

La fenomenología representa un intento por trascender el modelo epistemológico dualista, que establecía una dicotomización entre sujeto y objeto, tal como afirma V. Moreira:

*“la actitud fenomenológica posibilita, a quien la asume, suspender temporalmente la propia inserción congénita en el mundo e interrumpir con ello, el movimiento habitual hacia la realidad exterior para poder contemplarlo sin participar en él”*⁴²⁸.

De este modo, la actitud fenomenológica posibilita aprehender la intencionalidad de los procesos psicológicos como estructura fundamental y pre-reflexiva de la experiencia

⁴²⁶ Cf. S. Halling, y A. Carroll, “Existential-phenomenological psychology”. En D. Moss (Ed.), *Humanistic and Transpersonal Psychology: A Historical and Biographical Sourcebook*, Greenwood Press, Westport, 1999, pp. 95-114.

⁴²⁷ A. Sassenfeld y L. Moncada, *Op.cit.*, 2006, pp. 89-104.

⁴²⁸ V. Moreira, *Más allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*, Universidad de Santiago, Santiago de Chile, 2001. Citado en: A. Sassenfeld y L. Moncada, *Op.cit.*, 2006, pp. 89-104.

humana. Será una nueva mirada al mundo interior del sujeto, una mirada que posibilitará el acceso desde la no categorización, así como desde la aceptación y la apertura. Será ésta una de las actitudes básicas que los métodos de acceso al interior de las estructuras psíquicas del siglo XX integren como premisa metodológica y actitudinal fundamental: *Mindfulness, Focusing, Gestalt, etc.*

Experiencia y fenómeno son los conceptos básicos que edifican el saber de esta ciencia. Ambos están estrechamente relacionados, ya que el fenómeno es lo único que es accesible a la conciencia del sujeto, siendo ellos los que posibilitan la interrelación entre sujeto y mundo. Por lo tanto, la fenomenología presenta una cosmovisión sistémica y relacional de la realidad, ya que ésta no es sino una co-construcción que se realiza entre el observador y lo observado⁴²⁹.

El segundo aspecto que posibilita el encuentro entre el observador y lo observado es la experiencia. Esto es, la forma de cada sujeto de vivenciar su existencia en el mundo, así como los fenómenos que se dan en cada instante de su vida. Para E. Husserl solo es posible conocer con certeza la experiencia inmediata y es en la vivencia concreta de la persona donde emergen los conceptos⁴³⁰. Será este otro de los aspectos en los que se fundamente E. Gendlin para desarrollar su filosofía de lo implícito, así como su técnica del enfoque corporal.

El centro de interés en este proceso de observación de la experiencia humana será la comprensión de la misma. Ya no se buscará, como en modelos científicos anteriores, explicaciones causales que demuestren el porqué de los hechos. Sino que el objetivo será comprender la experiencia que el observador posee del fenómeno en sus propios términos, para lo cual es necesaria una descripción comprehensiva.

La herramienta fundamental de la investigación pasa a ser la vivencia del investigador o fenomenólogo tal como es percibida de forma corporal, afectiva e intelectual en el aquí y ahora⁴³¹. Habrá autores que afirmen que una de las grandes aportaciones de E. Husserl y su método será la de reconocer la experiencia sentida no sólo como una mera entidad

⁴²⁹ Cf. D. Herrera, "Husserl y el mundo de la vida", *Franciscanum*, 153, 2010, pp. 247-274.

⁴³⁰ Cf. A. Sassenfeld y L. Moncada, *Op.cit.*, 2006, p. 96.

⁴³¹ Cf. G. Yontef, *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1993.

intra psíquica, sino como resultado de situaciones o aspectos de la vida que está aconteciendo en ese momento. El acercamiento fenomenológico integra, por lo tanto, datos fenoménicos y datos experienciales⁴³².

E. Husserl afirmará que existen dos clases de ciencias:

- Ciencias de hechos, empíricas, cuyas afirmaciones se obtienen inductivamente, como la física experimental, por ejemplo.
- Ciencias de posibilidades, de esencialidades, que se componen de conocimientos generales de un modo absoluto.

Con respecto a la psicología afirmará este autor que existen dos tipos de estudio:

- La psicología psicofísica, ciencia empírica de hechos, tal y como W. Wundt la había conceptualizado.
- La psicología pura o fenomenología, ciencia de las esencialidades o posibilidades del espíritu o de la conciencia.

Desde esta perspectiva, la realidad es significativa en la medida en que aparece en la conciencia del sujeto. Por lo tanto, toda experiencia debe de ser contextualizada, esto es, vivida en un contexto.

A todo lo que es pensado en el marco de esta conciencia pura E. Husserl lo denominará fenómeno y la ciencia de esta conciencia será, por tanto, la fenomenología. La fenomenología se convertirá en la ciencia de las vivencias, siendo ésta todo acto psíquico, que es intencional y donde se da la referencia a un objeto⁴³³.

B. M. Merleau-Ponty, conciencia corporeizada

M. Merleau-Ponty es el autor que rompe con la tradición dualista, propia de la filosofía occidental, que establecía una dicotomía entre cuerpo y alma. Los influjos del platonismo, que presentaba al ser humano como un ser eminentemente espiritual que en esta vida terrena está “encadenado” al cuerpo, tuvieron otro de sus momentos álgidos

⁴³² Cf. E. Gendlin, “Psicoterapia experiencial”. En C. Alemany (Ed.), *Psicoterapia experiencial y focusing: La aportación de E.T. Gendlin*, DDB, Bilbao, 1973, pp. 143-195.

⁴³³ Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2008, pp. 413-438.

con R. Descartes. Su *cogito* operaba un reduccionismo en la antropología, ya que el ser humano era presentado únicamente como un ser racional.

El filósofo francés resituará la centralidad del cuerpo en la existencia, hablará de la conciencia encarnada y, por ende, del cuerpo como un cuerpo vivido. De esta forma, M. Merleau-Ponty supera la visión del cuerpo humano como cuerpo objeto, visión que lo objetiva e instrumentaliza, para abrirse a una concepción más profunda de la corporalidad humana. Variará también la concepción del mundo y del espacio, ofreciendo una perspectiva dialogal entre el cuerpo y el ambiente.

El filósofo francés subraya el proceso llevado a cabo por la modernidad, marcado por el influjo de R. Descartes, que ha llevado al ser humano del siglo XXI a ser tratado como un cuerpo objeto. Esto ha supuesto un proceso de fagocitación de la experiencia humana. El cuerpo humano está cargado de sentido y profundidad, por lo tanto, no puede ser observado únicamente desde la dimensión cuantitativa, de modo objetivo.

Para R. Descartes la conciencia pura es lo que define al ser. Es más fácil de conocer que el propio cuerpo y, aunque cese la existencia de éste, el alma no dejaría de ser lo que es⁴³⁴. Mediante el *cogito* R. Descartes escinde la inteligencia del sujeto de su carne y confiere al cuerpo la función de continente mecánico de la presencia humana en el mundo⁴³⁵.

Del mismo modo, la conciencia ha sido entendida, fruto del dualismo neoplatónico y cartesiano, como una realidad ajena al cuerpo. Como un receptáculo de representaciones aprehendidas certeramente por introspección y el pilar de la existencia, quedándose el cuerpo reducido a una corporeidad mecánica⁴³⁶. En esta concepción mecanizante, el cuerpo ejerce un papel pasivo en la existencia humana, respondiendo de forma mecánica a los estímulos del mundo circundante. Se trata, por lo tanto, de un esquema estímulo-respuesta que convierte al cuerpo en receptáculo pasivo en el vivir cotidiano.

⁴³⁴ Cf. R. Descartes, *Discurso del método*, Alianza, Madrid, 1979, p. 102.

⁴³⁵ Cf. L. Duch y J.C. Mélich, *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*, Trotta, Madrid, 2005.

⁴³⁶ Cf. K. Trilles Calvo, "El cuerpo vivido. Algunos apuntes desde Merleau-Ponty", *Thémata. Revista de filosofía*, 33, 2004, p. 135.

M. Merleau-Ponty rompe con este dualismo que confiere interioridad al alma y exterioridad al cuerpo. Ofrece una concepción del cuerpo activa y dinámica, una unidad global, una *gestalt*, cargada de sentido y vivencia. Una obra de arte que rebasa su significante material para abrirse a un significado cargado de profundidad,

*“una novela, un poema, un cuadro, una pieza musical son individuos, es decir, seres en los que no puede distinguirse la expresión de lo expresado, cuyo sentido sólo es accesible por un contacto directo y que irradian su significación sin abandonar su lugar temporal y espacial. Es en este sentido que nuestro cuerpo es comparable a la obra de arte. Es un nudo de significaciones vivientes y no la ley de un cierto número de términos covariantes”*⁴³⁷.

La corporalidad dice de la existencia como un texto transmite una idea al lector⁴³⁸. Del mismo modo que el mensaje de un texto se construye a partir de las palabras de dicho mensaje, cada acto corporal expresa la experiencia porque el *soma* es él mismo existencia. La corporalidad, por tanto, es sentido encarnado, expresión primordial o simbolismo⁴³⁹.

En la perspectiva fenomenológica del autor, se establece una diferencia entre el cuerpo objetivo, físico o biológico (*corps*) y el cuerpo vivido (*corps propre*). El cuerpo físico es una entidad corporal, un complejo de ondas cerebrales, conexiones nerviosas, sistemas circulatorios y fibras musculares a través del cual el propio cuerpo es conciencia intencional vivida⁴⁴⁰. El cuerpo vivido es el fruto de la experiencia de las capacidades sensibles y perceptuales del sujeto. M. Merleau-Ponty, de este modo, sitúa el cuerpo en un nivel experiencial previo al pensamiento, un nivel pre racional y pre-lógico. El primero de los cuerpos, el cuerpo físico, será conceptualizado como corporalidad, el segundo, el nivel vivencial, como corporeidad.

⁴³⁷ M. Merleau-Ponty, *Op.cit.*, 1945, p. 177.

⁴³⁸ Cf. *Ibid.*, p. 197.

⁴³⁹ Cf. *Ibid.*, p. 193.

⁴⁴⁰ Cf. F.B. Dasilva, “El pensamiento de Merleau Ponty: la importancia de la percepción”, *Miriada*, 6, 2010.

El eje de la reflexión del filósofo será la experiencia corporalmente vivida. El ser humano está en el mundo por medio de su cuerpo, que le ofrece una instancia de significación inmanente, un saber implícito y poco claro que capta a medida que va viviendo⁴⁴¹.

La conciencia, del mismo modo, pasará a ser el lenguaje propio del cuerpo. M. Merleau-Ponty definirá al ser humano como ser en consciencia, conciencia situada en el mundo o *ser-en-el-mundo*⁴⁴². Esta vida encarnada es la fuente de emanación de toda la experiencia humana, y la conciencia ya no es una mera acción reflexiva, sino una conciencia corporizada dirigida al mundo. El ser humano se convierte en creador del mundo, a la vez que otorga sentido a la experiencia vivida. En el fondo, se trata de una unidad intencional entre ser humano y mundo, y esa intencionalidad no es exclusiva de la conciencia, sino que es corporal.

Ya no se da, por lo tanto, una preeminencia de la conciencia sobre la existencia, como planteaban R. Descartes y E. Kant. La conciencia es ahora el modo de alcanzar la unión con el mundo, pero no el fundamento, que el filósofo francés sitúa en el cuerpo, junto con el espacio y el movimiento.

M. Merleau-Ponty dota al cuerpo de espacialidad. Al igual que ocurre con el concepto de corporalidad, el espacio no viene determinado por una concepción objetiva y mensurable, sino por una espacialidad vivida. En la que el esquema corpóreo se constituye en una toma de conciencia global de la postura del sujeto en el mundo. Lo cual, supone un conocimiento del propio cuerpo como conjunto y relación mutua de sus partes⁴⁴³.

El ser humano posee una dimensión espacial, su existencia es espacializada. De ahí que, el movimiento aparezca en este autor directamente relacionado con el espacio. En el

⁴⁴¹ Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2013, p. 75.

⁴⁴² Cf. M. Merleau-Ponty, *Op.cit.*, 1945.

⁴⁴³ Cf. G. Vicente Nicolás y A. Alonso Sanz, "El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical". XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante (en línea). Disponible en: <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicacions-orals/335232.pdf>.

movimiento el espacio se asume activamente y se adquiere en su significación original⁴⁴⁴.

El filósofo francés distingue dos espacios, el espacio corpóreo, que es la propia situación del ser en cuanto que es cuerpo e intenta comprender y explicar el espacio. Y el espacio exterior, que está más allá del alcance de la acción del cuerpo.

Como ya se ha mencionado M. Merleau-Ponty propondrá una relación de inter relación entre el cuerpo y la conciencia. Donde ésta es considerada como intencionalidad frente al mundo. Deviniendo el cuerpo en corporalidad que se experimenta en primera persona, y que lleva a la toma de conciencia de la experiencia⁴⁴⁵. Así, a lo largo de toda su obra, el filósofo francés se interrogará sobre la faceta vivida de ese cuerpo que es el ser humano⁴⁴⁶. El cuerpo establece un diálogo constante con el mundo que lo rodea, deviniendo así en una corporalidad vivida. M. Merleau-Ponty desarrolla una corporalidad fenoménica en la que el cuerpo es experimentado en primera persona. Función, centro de orientación, sujeto de la percepción y soporte de la intencionalidad operante.

Esta nueva concepción de *soma* se corresponde a una apertura conceptual de mundo. Éste pasa a convertirse en el *estilo universal de toda percepción posible*⁴⁴⁷, en el horizonte de todos los actos del sujeto. Entre corporalidad y mundo se establece una inter relación en la que la corporalidad *está en el mundo como el corazón lo está en el organismo*⁴⁴⁸. Así, el cuerpo es esencial para el mundo, es lo que lo posibilita

⁴⁴⁴ Cf. E.A. García, “El primado del espacio en la fenomenología del cuerpo de Maurice Merleau-Ponty”, *Eikasia*, 48, 2013, pp. 21-46.

⁴⁴⁵ Cf. A. Firenze, “El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty”, *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, Suplemento 5, 2016, pp. 99-108.

⁴⁴⁶ La primera de sus obras será *La structure de comportement* (1936) y el último de sus escritos sería *Le visible et L'invisible* (1964). Una obra esencial para el tema estudiado en estas páginas es *Fenomenología de la percepción* (1945).

⁴⁴⁷ M. Merleau-Ponty, *Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques*, Lagrasse, Verdier, 1996, p. 50. Citado en K. Trilles Calvo, *Op.cit.*, 2004, p. 137.

⁴⁴⁸ M. Merleau-Ponty, *Op.cit.*, 1945, p. 235.

transformándolo en percibido, *mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo nutre interiormente*⁴⁴⁹.

Del mismo modo, también el mundo es condición de posibilidad para la existencia del cuerpo. El mundo hace posible que el *soma* sea lo que es, que se convierta en sujeto de la percepción, que sea comportamiento intencional. Por lo tanto, el filósofo francés presenta una relación mundo-cuerpo que es orgánica, de compenetración. Y lleva a interpretar el cuerpo y el mundo como los actores de un diálogo vivo, dinámico y permanente que se constituye en el eje de la existencia del sujeto.

El ser humano queda definido, por lo tanto, como cuerpo consciente o conciencia corpórea. La carne (*chair*) es la dimensión del ser humano como ser corpóreo en el que las cosas que le rodean actúan en él, como él en las cosas. Las relaciones entre cuerpo y mundo son sintetizadas por el sujeto como conjunto de significaciones vivientes.

2.4 Conclusión

A partir del desarrollo evolutivo del ser humano es posible diferenciar tres estadios en su nivel de conciencia. Estos tres niveles se corresponden con la propuesta desarrollada por K. Wilber en su obra *Los tres ojos del conocimiento*. Cada nivel está relacionado con una de las tres esferas del conocimiento que poseen los seres humanos⁴⁵⁰. Cada nivel de conciencia, a su vez, lleva asociado un concepto de inteligencia. Son niveles en los que el nivel superior integra a los anteriores a la vez que los trasciende.

El primer nivel es el ojo de la carne, que se corresponde con el reino de lo material y biológico. A este nivel le corresponde la inteligencia entendida como cociente intelectual. Es decir, como factor unidimensional que opera con razonamientos hipotético deductivos. Su estructura neurológica son las series neurales localizadas en el neo-córtex.

⁴⁴⁹ *Ibidem*.

⁴⁵⁰ Cf. K. Wilber, *Los tres ojos del conocimiento*, Kairós, Barcelona, 1991.

El segundo nivel es el ojo de la mente, asociado a la racionalidad del ser humano. Su correspondencia en el modelo de inteligencia sería la inteligencia emocional. Su estructura neurológica son las redes neurales. Está localizado en el sistema límbico y neo-córtex. Posibilita al ser humano la integración de pensamiento y emociones.

Por último, el ojo del espíritu, es el reino de la contemplación, la capacidad de dotar de sentido a la existencia. Este nivel también incluye la capacidad de trascendencia. En este nivel se sitúa la IE. Lo característico es su capacidad holística, su capacidad integradora. La estructura neurológica son las oscilaciones neuronales sincrónicas. Su función es dar significado profundo a la experiencia, conectando todos los sistemas neurológicos. Desde este tercer nivel, no se piensa únicamente con el neo-córtex, ni con el sistema límbico. Sino que hay un pensar y un conocer holístico e integral, el ser humano piensa y actúa con todo su ser.

Desde esta perspectiva es plausible presentar la IE como un noveno tipo, que complementa la propuesta de inteligencias múltiples desarrollada por H. Gardner. El punto de partida es una concepción de lo espiritual donde se superan dualismos cartesianos. Y donde esta dimensión no es entendida como algo separado y externo a la realidad inmanente. Lo espiritual, siguiendo las palabras de F. Torralba, se entendería del siguiente modo,

“concebimos lo espiritual como lo libre en el ser humano, como lo que escapa a lo biológico, aunque esté intrínsecamente unido a lo somático. Al decir que la persona es un ser espiritual, no negamos su dimensión carnal y sensual, menos aún la despreciamos. Lo que indicamos es que su ser no se agota en ello, que trasciende su dimensión física y que, al hacerlo, la vive de un modo cualitativamente distinto que un ser que carece de inteligencia espiritual”⁴⁵¹.

Lo espiritual, por tanto, es algo que cobra realidad en su dimensión material e inmanente.

En segundo lugar, se entiende que ya no es sostenible un concepto de inteligencia reduccionista que identifica la inteligencia de un sujeto con su capacidad lógico

⁴⁵¹ F. Torralba, *Op.cit.*, 2010, p. 53.

deductiva y matemática. Como afirman los distintos autores presentados, entre ellos R.A. Emmons, la inteligencia tiene que ver con la capacidad adaptativa del ser humano. También con su habilidad para resolver, así como para formular de una forma adecuada los problemas de la vida diaria. Tal como afirma el propio R.A. Emmons,

“este enfoque pragmático ofrece una perspectiva sobre la espiritualidad que puede contrarrestar la creencia errónea de que los estados espirituales de la mente de alguna manera están en otro plano “de la existencia”, un estado del ser que es fenomenológicamente válido pero que tiene poca relevancia para la resolución de problemas en situaciones de la vida concreta”⁴⁵².

En este proceso de reflexión es necesario tener presente algunas de las dificultades observadas en los pioneros de la IE. Algunos de ellos han mostrado la tendencia a deslizar el concepto espiritual hacia lo religioso, generando una confusión ontológica y semántica. Lo espiritual, siguiendo la conceptualización presentada en esta investigación, es entendido como ese espacio profundo de la persona que tiene que ver con su dimensión simbólica y trascendente. Así como su capacidad de dotar de sentido a la existencia. En ese sentido, es sugerente la clasificación que distingue entre inteligencia espiritual, inteligencia espiritual religiosa e inteligencia espiritual cristiana. Es una taxonomía que delimita ámbitos, diferenciando la dimensión espiritual de la religiosa, aunque también poniendo de manifiesto cómo en la experiencia religiosa cristiana también se da una dimensión espiritual.

Por otro lado, en esta conclusión se recogen claves que tienen que ver con postulados metodológicos. Así, se presenta un modelo en el que ciencia positiva y teología se integran, ayudándose mutuamente a explicar mejor al mundo y a sí mismos⁴⁵³. En este diálogo es posible enriquecer los postulados teológicos con las aportaciones de la neurociencia y, a la vez es posible interpretar los datos de la ciencia desde la perspectiva de la teología. En esta tesis profundiza J.J. Sanguineti, quien realiza una filosofía de la neurociencia. Su objetivo es eliminar el reduccionismo materialista, por un lado; y la

⁴⁵² R.A. Emmons, “Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects”, *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000, p. 8.

⁴⁵³ Cf. M. Acosta, *Op.cit.*, 2015, p. 32.

falta de conocimiento de la neurociencia en los humanistas, por otro lado⁴⁵⁴. Todo ello, con la pretensión de mejorar la comprensión de la condición humana, particularmente en el contexto de la religión y la espiritualidad⁴⁵⁵.

Desde esta perspectiva, la neurociencia muestra la correlación existente entre las funciones mentales y las estructuras cerebrales, de tal modo que hoy es posible postular la unidad cerebro mente. Tal como afirma A. Novo:

*“A medida que la ciencia ha ido descubriendo la fisiología humana, sobre todo el complejo sistema neuronal, parece que no se hace necesario postular un principio vital, ni uno sensitivo, ni uno racional (...). Parece que no queda lugar para el alma disociable, ni siquiera conceptualmente, del cuerpo”*⁴⁵⁶.

Desde esta concepción unitaria, los aspectos físicos y mentales de la vida aparecen en una relación de interdependencia intrínseca e irreductible. De tal modo que, lo mental y lo espiritual se alojan y dependen de los sistemas corporales, si bien no se reducen a ellos⁴⁵⁷.

Las dimensiones espirituales de la vida están al mismo tiempo encarnadas y arraigadas. En cuanto que encarnadas, esas dimensiones no son inmunes a los efectos de los cambios que se operan en el cerebro. Y, en cuanto que arraigadas, esas dimensiones religiosas de la experiencia, tanto por medio de sus creencias como por sus prácticas vienen a dar forma al cerebro. Se da, de ese modo, una interrelación entre ambas funciones⁴⁵⁸.

Ahora bien, este planteamiento no debe de llevar a caer en un reduccionismo organicista. La afirmación del soporte material de las experiencias religiosas no debe conducir a pensar en localismo concretos de dichas experiencias. Al contrario, la concepción de un “área de Dios” no tiene en cuenta la capacidad holista e interactiva del

⁴⁵⁴ Cf. J.J. Sanguinetti, *Neurociencia y filosofía del hombre*, Palabra, Madrid, 2014, p. 5.

⁴⁵⁵ Cf. A.B. Newberg, *Principles of Neurotheology*, Ashgate Publishing Limited, Durrey, 2010, p. 18.

⁴⁵⁶ A. Novo, “Evolución y cristianismo”, *Vida Nueva*, 1696, 1989, pp. 23-30.

⁴⁵⁷ Cf. M. Jeeves y W.S. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 16.

⁴⁵⁸ Cf. *Ibid.*, p. 167.

cerebro humano. Las áreas que se activan en la ejecución de actividades religiosas (oraciones, meditaciones, etc.) no son exclusivas, sino que pueden estar involucradas en otras actividades relacionadas con facultades superiores del ser humano; por ejemplo, intelectuales o estéticas⁴⁵⁹.

La neurociencia muestra la existencia de áreas con zonas o dominios de especificidad que están, a su vez, alojadas en redes anidadas de bucles más grandes y más complejos que contribuyen con importantes formas de análisis de la información⁴⁶⁰. Como afirma K. Wilber,

*“No creo que nadie llegue a iluminarse porque el cerebro y la mente no son lo mismo y, aunque ciertas transformaciones mentales vayan acompañadas de ciertos cambios cerebrales, la iluminación tiene lugar en la mente (la conciencia) y no en el cerebro”*⁴⁶¹.

Una vez desarrollada la IE en cuanto marco en el que se inserta la educación de la interioridad, así como sus fundamentos neurobiológicos, es posible perfilar la conceptualización del neologismo interioridad. La interioridad alude a un espacio interior de la persona, un espacio vivencial donde el sujeto recoge las resonancias de su interacción con el mundo, las instancias básicas de significación de la vida. Ese espacio interior, al que llega a través de la auto observación y el silencio, le permite tomar conciencia de su vida, o dicho de otro modo, vivir con profundidad. Por ello, interioridad es sinónimo de sentido. Como afirma J. Otón,

*“La interioridad es el ámbito donde se produce el descubrimiento de estos niveles de profundidad de la existencia, de los cimientos sólidos que sustentan la personalidad. El edificio de nuestro ser individual es más estable cuanto más profunda es la concepción que tenemos de nosotros mismos, de los demás, de la naturaleza o de la historia”*⁴⁶².

⁴⁵⁹ Cf. J.J. Sanguineti, *Op.cit.*, 2015, p. 398.

⁴⁶⁰ Cf. M. Jeeves y W.S. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 88.

⁴⁶¹ K. Wilber, “Los caminos más allá del ego en las próximas décadas”. En R. Walsh y F. Vaughan, (Eds.), *Transcender el ego*, Kairós, Barcelona, 1995, pp. 402-418.

⁴⁶² J. Otón, *Op.cit.*, 2018, p. 81.

Además, la interioridad abre al sujeto a la trascendencia, la persona toma conciencia de sí, se enraíza en el silencio, comienza un proceso de apertura y vaciamiento, pasando de la dispersión a la concentración, de la superficialidad a la profundidad y de la multiplicidad a la unificación. La persona construye lo que J. Martín Velasco denomina los *preámbulos existenciales de la experiencia religiosa*⁴⁶³.

Como se verá en el próximo capítulo, el encuentro entre el ser humano y Dios tiene lugar *del alma en el más profundo centro*⁴⁶⁴, siendo ese centro del alma Dios. Y el objeto de la educación de la interioridad será llevar a la persona a la escucha de ese espacio vivencial, dando brillo a todo su ser hasta que refleje la Presencia que lo habita, haciendo posible una interioridad habitada.

Ese acceso a la dimensión interior del ser humano se va a realizar desde su psico-corporalidad en cuanto vía mistagógica y cristológica. Partiendo de las intuiciones del existencialismo y la fenomenología, el ser humano es conceptualizado como conciencia corporeizada. Es decir, en su psico-corporalidad encuentra las instancias de significación de su vivencia, reflexionando sobre los significados de la experiencia y *explorando la subjetividad desde lo corporalmente sentido en una matriz de sentimientos y significados que emergen de la propia autenticidad misteriosa y profunda*⁴⁶⁵.

⁴⁶³ J. Martín Velasco, *La experiencia cristiana de Dios*, Trotta, Madrid, 1995, p. 31.

⁴⁶⁴ San Juan de la Cruz, *Llama de amor viva II*, 1.

⁴⁶⁵ T. Barceló, "Focusing y física cuántica", *Miscelánea Comillas*, 136, 2012, p. 162.

3 FUNDAMENTACIÓN BÍBLICO-TEOLÓGICA

Se presenta a continuación la fundamentación Bíblico-Teológica. A lo largo del siguiente capítulo se hará un itinerario que valide el trabajo de educación de la interioridad, desde la vía psico-corporal, a partir de una perspectiva bíblica y teológica. Es decir, en coherencia con la Escritura, Tradición y Magisterio de la Iglesia católica. Este proceso, además, se hace a un doble nivel. Por un lado, se fundamenta la interioridad; por otro lado, la psico-corporalidad como vía de acceso a lo interior. Este doble trabajo analítico es necesario, ya que la vía psico-corporal ha de ser entendida en el marco hermenéutico de la interioridad.

Para ello, en primer lugar, se recurrirá a la exégesis y la teología bíblica. El objetivo es mostrar el proceso acontecido en la experiencia de Dios del pueblo de Israel, que le lleva del Dios trascendente, al Dios inmanente. En este proceso dinámico Jesús de Nazaret muestra la presencia de un Dios que habita en lo profundo de su ser. San Pablo, con su concepto de *hombre interior* (2Cor 4,16) pondrá las bases desde la perspectiva neo testamentaria. Por otro lado, se profundizará en la concepción antropológica bíblica, subrayándose su dimensión integral. En esta antropología el corazón (*leb*) es el término que hace referencia al espacio central e integrador del ser humano. También se profundizará en la psico-corporalidad de Jesús de Nazaret.

En segundo lugar, se establecerá un diálogo con la Tradición. Los teólogos y los místicos serán los referentes que ayuden a mostrar la validez de la interioridad y la psico-corporalidad en cuanto camino mistagógico y cristológico. En primer lugar, se presentará a San Agustín como uno de los autores que sistematiza esta *via interioratis*. El obispo de Hipona profundizará en el espacio interior, así como en el maestro interior, descubriendo a Dios *intimo mejor mío*. A continuación, se presenta a los místicos castellanos Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Santa Teresa desarrolla una cartografía interior a través de su obra *Las Moradas*, estableciendo un itinerario mistagógico. San Juan de la Cruz desarrolla una mística de la unión, que es la intimidad que se produce cuando hay unión entre la dimensión más profunda del ser humano y Dios. Por último, se hará una relectura de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola desde la psico-corporalidad.

En tercer lugar, en diálogo con el Magisterio, se presenta la doctrina del Concilio de Trento sobre la justificación, donde se presenta una antropología unitaria. También se aborda el documento magisterial en relación a los métodos psicofísicos de oración, donde se analiza la validez de las propuestas psicofísicas y se presentan posibles riesgos en su uso pastoral.

A continuación, se realiza el desarrollo sistemático. El punto de partida es la antropología teológica de R. Panikkar, y su intuición cosmoteándrica. En la concepción sistémico-relacional de este autor, el ser humano es un microcosmos que reproduce en su interior el macrocosmos y sus tres dimensiones básicas. En primer lugar, la dimensión biológica corporal; en segundo lugar, la mental-emocional; y en tercer lugar, la espiritual. Todas ellas, a su vez, están inter relacionadas formando una unidad, donde es posible diferenciar sin separar.

Para finalizar el capítulo, a través de la mayéutica histórica propuesta por A. Torres Queiruga y la cristología interior, de J. Melloni, se ponen las bases de una comprensión inmanente de Dios que, sin anular su trascendencia, se revela desde lo más profundo de la realidad. Por último, se ahonda en el principio de encarnación, base para el desarrollo de una corporeidad que lleve a descubrir el cuerpo como *templo del espíritu* (1Cor 6,19).

3.1 Exégesis y Teología Bíblica

3.1.1 La presencia de Yahvé en el Antiguo Testamento

El Dios de Israel puede ser caracterizado como el Dios de la presencia. El signo distintivo de su divinidad será el de revelarse no como un mero creador que, una vez acabada su obra, contempla desde fuera de la realidad el devenir de la historia. Sino como un Dios comprometido con la humanidad y con vocación de permanecer y acompañar a su pueblo⁴⁶⁶.

⁴⁶⁶ Cf. P.R. Andiñach, *El Dios que está*, Verbo Divino, Estella, 2014, p. 25.

En el primer período de la historia de Israel, éste se caracteriza por su carácter nómada. La Sagrada Escritura presenta el rostro de un Dios que camina junto a su pueblo. Para Isaac será el Dios *de Abraham, tu padre* (Gn 26,24). Será *de Abrahán, tu padre, y de Isaac* para Jacob (Gn 28,13). Y para Moisés será *el Dios de tu padre, Dios de Abraham, Dios de Isaac y Dios de Jacob* (Ex 3,6). Yahvé es descrito como Dios que camina junto con su pueblo, como Dios que permanece presente en el decurso histórico⁴⁶⁷.

La experiencia de liberación que acontece en el Éxodo revela el rostro de un Dios que escucha a su pueblo y que responde a su llamada. La experiencia de liberación sellará una alianza entre Yahvé y su pueblo:

"Ustedes han visto lo que hice a los egipcios y cómo a ustedes los llevé en alas de águila y los traje a mí; por tanto, si quieren obedecerme y guardar mi alianza, entre todos los pueblos serán mi propiedad, porque es mía toda la tierra" (Ex 19,5).

Progresivamente, se va asentando la conciencia en el pueblo de ser *porción del Señor* (Dt 32,9)⁴⁶⁸. Pero esta certeza, eje de la fe israelita, de que Dios mora junto a su pueblo acontece en la tienda del encuentro. El tabernáculo es el espacio sagrado en el que Dios se revela (cf. Ex 25,8).

El antecedente del tabernáculo, o espacio para hacer presente a Dios en medio de Israel, fueron los altares transitorios contruidos por los patriarcas. Si bien, en ellos no hay constancia de que se instituyese culto de forma oficial (cf. Gn 8,20; Gn 12,7; 13,18; Ex 17,15)⁴⁶⁹.

La fiesta de los tabernáculos será la forma de actualizar esta experiencia de pertenencia. El tabernáculo se convierte en el espacio sagrado que hace posible el encuentro de Dios con su pueblo:

⁴⁶⁷ Cf. *Ibid.*, p. 105.

⁴⁶⁸ Cf. P.R. Andiñach, *El libro del Éxodo*, Sígueme, Salamanca, 2006, pp. 82-85; S. Croatto, "Yavé, el Dios de la "presencia" salvífica: Ex 3,14", *Revista Bíblica*, 43, 1981, pp. 153-163.

⁴⁶⁹ Cf. P.R. Andiñach, *Op.cit.*, 2014, p. 105.

“Me erigirán un santuario y habitaré en medio de ellos. Conforme a todo lo que yo te muestre, así haréis el diseño del Tabernáculo y el diseño de todos sus utensilios (...). Allí me manifestaré a ti, y hablaré contigo desde encima del propiciatorio, de entre los dos querubines que están sobre el arca del testimonio, todo lo que yo te mande para los hijos de Israel” (Ex 25,8-9.25).

La tienda del tabernáculo posibilita la construcción de un lugar sagrado en un pueblo que hacía de la peregrinación su forma de vida⁴⁷⁰. Las tribus nómadas harán de la tienda del encuentro la morada de Yahvé. El tabernáculo irá acompañando al pueblo en medio de su peregrinación por el desierto:

“Entonces una nube cubrió el tabernáculo de reunión, y la gloria de Jehová llenó el tabernáculo. Y no podía Moisés entrar en el tabernáculo de reunión, porque la nube estaba sobre él, y la gloria de Jehová lo llenaba” (Ex 40,34-35).

El sentido semántico del propio término tabernáculo (*skn*) alude a la acción básica de Yahvé para con su pueblo. Esto es, “morar” en medio de Israel. La presencia es el eje sobre el que se sustenta la alianza entre Yahvé e Israel: *Habitaré en medio de los israelitas y seré su Dios (Ex 29,45)*⁴⁷¹.

Cuando el pueblo se establece de forma permanente en Canaan el tabernáculo pasa a convertirse en un lugar fijo de culto a Yahvé. A partir de este momento Yahvé dispondrá de su lugar sagrado en medio del pueblo.

En el año 622 a.C. Josías emprende una reforma religiosa en todo Israel. Una de las medidas decretadas será la demolición de todos los altares existentes en Judá (cf. 1Re 23,4-14). A partir de este momento el templo de Jerusalén será el único espacio de residencia de Dios y único lugar de culto oficial (cf. Dt 1,2-7)⁴⁷².

⁴⁷⁰ M. Eliade reflexiona: “Es muy probable que esta tradición refleje una costumbre de pueblos y culturas tales como los árabes preislámicos. Están atestiguados los palanquines o las tiendas de culto en que eran llevados los ídolos de piedra”. Ver: M. Eliade, *Historia de las creencias y las ideas religiosas*, I, Paidós, Barcelona, 1999, p. 24.

⁴⁷¹ Cf. W. Brueggemann, *Teología del Antiguo Testamento. Un juicio a Yahvé*, Sígueme, Salamanca, 2007, p. 696.

⁴⁷² Cf. P.R. Andiónach, *Op.cit.*, 2014, p. 106.

El templo quedará revestido de toda la sacralidad, ya que pasa a convertirse en el único espacio en el que acontece la presencia de Yahvé:

“Al salir los sacerdotes del santuario, la nube llenó la casa de Jehová. Y los sacerdotes no pudieron permanecer para ministrar a causa de la nube, porque la gloria de Jehová había llenado la casa de Jehová” (1Re 8,10-11).

El templo de Jerusalén, construido por Salomón, integró en su interior las distintas tradiciones litúrgicas de Israel. La densidad cultural del arca así como de la tienda y la Torá quedan incluidas en el marco estructurador del templo de Jerusalén⁴⁷³. En su construcción se buscará un espacio sagrado de mayor belleza y solidez (cf. 1Re 6,19-35; 1Re 7,48-51). El santuario representa un microcosmos que revela los misterios del cosmos: *las medidas con las que se expresa la presencia de Dios en el mundo se conocen ahora, la unión entre el cielo y la tierra es visible. La dualidad se ha armonizado*⁴⁷⁴. El arca se establecerá en la parte más secreta, será el espacio donde la santidad tenga una mayor densidad (cf. 1Re 6,18). Salomón recoge la intuición de los patriarcas que, a su vez, es uno de los ejes de la experiencia de fe de Israel, *Yahvé no solo mora en el cielo, sino que también lo hace en la tierra* (cf. 1Re 8,27).

Los profetas incidirán en esta presencia de Yahvé junto a Israel, serán la voz de Dios en medio del pueblo. Por medio de los profetas *Dios intenta despertar lo mejor que tiene el corazón humano. Le invita a volver a Él y a su alianza*⁴⁷⁵. Oseas mostrará que Dios es amor. Su pretensión será llevar al pueblo al desierto, para allí de nuevo hablarle al corazón (cf. Os 2,16-25). Este profeta será considerado uno de los representantes de una religión interiorizada y personalizada. Oseas expresará la vivencia de Dios como *mi Tú más real*⁴⁷⁶.

La experiencia del exilio y la lectura teológica que está a la base de la pérdida de la tierra prometida, suponen una prueba para la fe del pueblo de Israel. El exilio significa la ausencia de Yahvé, el exilio pone de manifiesto la pérdida del privilegio de Israel

⁴⁷³ Cf. W. Brueggemann, *Op.cit.*, 2007, p. 687.

⁴⁷⁴ Torat Ernet, Ed. Keter Torá, Buenos Aires, 2004.

⁴⁷⁵ J.L. Elorza, *Drama y esperanza II*, Frontera, Oñati, 2006, p. 372.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, p. 67.

como pueblo elegido de Dios. Será, por tanto, el tiempo de la fatalidad y de la orfandad. Si bien, incluso en este tiempo de ocultamiento de Yahvé Israel se dispondrá a *celebrar y poner en práctica la presencia en la ausencia*⁴⁷⁷. La muestra de esta necesidad de hacer presente a Yahvé que tiene el pueblo se encuentra en el testimonio de los tres grandes profetas del exilio: Jeremías, Ezequiel e Isaías. El primero describe la situación del pueblo como la de un enfermo terminal (cf. Jr 30,12-13). Aunque a continuación subraya la nueva oportunidad concedida por Yahvé a Israel (cf. Jr 30,16-17).

Ezequiel recuerda la infidelidad de Israel y el castigo al que está sometido (cf. Ez 16, 58-59) para, posteriormente, anteponer la Palabra de Dios en la alianza (cf. Ez 16,60). Ezequiel, continuando con la línea marcada por Oseas, muestra al pueblo el corazón de Yahvé: *os daré un corazón nuevo y os infundiré un espíritu nuevo; arrancaré de vuestra carne el corazón de piedra y os daré un corazón de carne* (Ez 36,26)⁴⁷⁸. El profeta, de este modo, anticipa la nueva visión antropológica que posteriormente anunciarán Jesús (cf. Jn 3) y Pablo (cf. Rom 5,8; Gal 5): el hombre nuevo según el Espíritu. Por otro lado, perfila un nuevo nivel de conciencia en la experiencia religiosa que ya no será mero ritualismo y cumplimiento de preceptos exteriores, sino una religión interior, encuentro y experiencia personal de Dios⁴⁷⁹.

Por último, Isaías muestra la ausencia de Yahvé (cf. Is 54,7a-8a), remarcando, a continuación, el amor como su cualidad principal (cf. Is 54,7b-8b)⁴⁸⁰. Isaías presenta a un Dios de la ternura que lleva a su pueblo en lo más profundo de su ser: *Mira, en mis palmas te llevo tatuada* (Is 49,16).

Bajo la tradición sapiencial Israel retoma la conciencia de ser *porción de Dios* (Eclo 17,17), siendo Jerusalén la morada de Yahvé (cf. Eclo 36,12). Ben Sira afirma cómo Yahvé reside en Jacob, se estableció en Sión y su poder reside en Jerusalén (cf. Eclo 24, 8-11). La imagen escogida para visibilizar la presencia de Israel en el interior del pueblo

⁴⁷⁷ W. Brueggemann, *Op.cit.*, 2007, p. 465.

⁴⁷⁸ La promesa, por parte de Yahvé a su pueblo, de un corazón nuevo se repetirá en distintos pasajes del Antiguo Testamento (cf. Dt 30,6-8; Ez 14,17-20; 36,23-32).

⁴⁷⁹ Cf. J.L. Elorza, *Op.cit.*, 2006, p. 233.

⁴⁸⁰ Cf. W. Brueggemann, *Op.cit.*, 2007, p. 469.

denota la profundidad de su experiencia: Yahvé *echa raíces entre un pueblo glorioso* (cf. Eclo 24,12)⁴⁸¹.

Se da, por tanto, un proceso de concentración de la sabiduría: Yahvé ya no mora fundamentalmente en la bóveda celeste, sino que habita en Israel. Se establece en su lugar santo, Jerusalén y, finalmente acaba encarnándose en la ley. A este proceso algunos autores le denominan nomización, por cuanto a partir de este momento la ley divina condensará la Sabiduría⁴⁸². Este proceso queda culminado en el libro de Ben Sira en el *Elogio de los antepasados* (cf. Eclo 44,1-50,24) donde se muestra cómo la Sabiduría se ha ido encarnando en las principales figuras y acontecimientos de la historia del pueblo de Israel. El texto es una alabanza a Dios por sus acciones históricas. Muestra un Dios que se revela y está presente en la historia.

Los salmos recogen esta tradición de la presencia de Yahvé. Concretamente, se detienen en la presencia de Dios en la vida del creyente (cf. Sal 3; 4; 6; 23; 46; 80; 89; 91; 130)⁴⁸³. Los salmos muestran los lugares en los que habita Yahvé: el Dios de Israel mora en el cielo (cf. Sal 2,4; 11,4; 93,1; 103,19). Además, está presente en todo lo creado: *¿Adónde me alejaré de tu aliento? ¿Adónde huiré de tu presencia?* (Sal 139,7), atraviesa todas las dimensiones de la creación (cf. Sal 139,7-12).

Los salmos profundizan en la experiencia que tiene Israel de la presencia de Yahvé. A partir de su mirada contemplativa y su lenguaje místico expresan: *Una cosa pido al Señor, sólo eso ando buscando; vivir en la casa del Señor todos los días de mi vida, gustar la dulzura del Señor frecuentando su templo* (Sal 27,4). Habitar la casa de Yahvé supone dejarse impregnar por su santidad: *Tu amor y tu bondad me acompañan todos los días de mi vida; y habitaré la casa del Señor por días sin término* (Sal 23,6). La oración de petición expresa el deseo del pueblo: *Señor ¿Quién puede hospedarse en tu tienda y habitar en tu monte santo?* (Sal 15,2).

Israel experimenta la presencia de Yahvé como fuente de vida: *¡Qué delicia es tu morada, Señor de los Ejércitos!, mi alma se consume anhelando los atrios del Señor, mi*

⁴⁸¹ Cf. V. Morla Asensio, *Libros sapienciales y otros escritos*, Verbo Divino, Estella, 1994, p. 249.

⁴⁸² Cf. *Ibid.*, pp. 85-86.

⁴⁸³ Cf. P.R. Andinach, *Op.cit.*, 2014, p. 302.

corazón y mi carne exultan por el Dios vivo (Sal 84,1). Por ello, habitar la casa de Dios es motivo de gozo: *Dichosos los que habitan en tu casa alabándote siempre, dichosos los que encuentran en ti su fuerza cuando proyectan su peregrinación* (Sal 84,4-5). Dios es la base sobre la que se edifica la vida: *Dios es la roca de mi espíritu, mi lote perpetuo* (Sal 73,26).

Los Salmos, en continuidad con la tradición del pueblo de Israel, mostrarán que Sion es lugar sagrado porque es el espacio habitado por Yahvé (cf. Sal 9,12; 99,2), *su albergue está en Jerusalén, su morada en Sión* (Sal 76,3).

El salmo 48 muestra la profundidad de la presencia de Yahvé en Sión, que es descrito como *vértice del cielo* (Sal 48,3). Lugar en el que Dios descuella más alto que las torres de sus palacios (cf. Sal 48,4). El salmista utiliza elementos místicos y términos como “grandeza”, “altura”, “vértice” para mostrar la divinidad de Sión.

En el centro de Sión se encuentra el santuario, es ahí donde mora Yahvé. En el santuario se condensa de forma máxima la presencia de Dios junto a su pueblo. Y, dentro del santuario, está el *debir*, la habitación santa de Yahvé.

3.1.2 La cristología del evangelio de Juan

El punto de partida para el análisis cristológico va a ser el evangelio de Juan. Más concretamente, la cristología que va desarrollando la comunidad joánica y que se plasma en su evangelio. El cuarto evangelio es el más tardío cronológicamente y en él, por lo tanto, se da un desarrollo cristológico y trinitario mayor⁴⁸⁴. El eje del interés no se centra en la narración de los hechos de Jesús, sino en dar respuesta a la cuestión de quién es Jesús. El evangelio de Juan se interroga acerca de la identidad profunda de Jesús. Junto con la profundización cristológica en el cuarto evangelio se da un desarrollo pneumático. De tal modo, que ha sido denominado *evangelio espiritual*⁴⁸⁵. Un vocabulario lleno de intimidad con Dios, la apropiación vivencial que se da del

⁴⁸⁴ Cf. X. Alegre, “La tradición joánica y su evolución. Un llamado a saber conjugar la fidelidad a Jesús con la creatividad del Espíritu de la Iglesia”, *Revista Latinoamericana de Teología*, 50, 2000, p. 120.

⁴⁸⁵ Cf. S. Castro, *Evangelio de Juan. Comprensión exegético-existencial*, DDB, Bilbao, 2001.

misterio de Cristo, actualizado bajo el influjo del Espíritu lo ha caracterizado como *crístología mistagógica*⁴⁸⁶.

El nombre de Jesús aparece 287 veces en el evangelio, concentrándose toda su predicación en su persona. Se da una concentración cristológica. En la pregunta sobre la identidad aparecen dos líneas de desarrollo: por un lado, el hombre Jesús. Por otro lado, el Jesús revelado, que muestra, a su vez, cómo en su origen está el Padre.

El evangelio de Juan dialoga con las tradiciones judías contemporáneas y también con la tradición veterotestamentaria. Todo ello desde el recurso literario de las controversias⁴⁸⁷, en las que aparece Jesús en contextos cúlricos y festivos. Dichas controversias ocurren en Jerusalén, normalmente en el templo, y el culto y su significado son las temáticas centrales. La controversia se desarrolla a partir del encuentro de Jesús con algún personaje judío y es una profundización teológica acerca de la identidad del propio Jesús. El gesto profético del templo (cf. Jn 2,20-22) será la oportunidad para dar el paso del templo, como lugar donde habita Yahvé, a Jesús y su cuerpo como nuevo espacio sagrado. Jesús es el auténtico templo del Espíritu, en Jesús mora verdaderamente Dios. De este modo,

*“Jesús tuvo la vivencia de una relación con Dios, que, por una parte, experimentó como única y nueva con respecto a los demás hombres y, por otra, consideró como ejemplar para la relación de los demás hombres con Dios”*⁴⁸⁸.

Las controversias son una oportunidad para reinterpretar los elementos esenciales de la fe judía (templo, fiestas, ley) desde el acontecimiento Jesucristo. Jesús es el templo, Jesús es la nueva ley, con Jesús llega la fiesta.

A. Dios está en Jesús

Jesús se siente enviado por el Padre para realizar una misión. Juan desarrolla la *crístología del envío*⁴⁸⁹. En dicha crístología del envío el acento no está en Jesús que se

⁴⁸⁶ S. del Cura, “Mística cristiana: su enraizamiento neotestamentario en perspectiva ecuménica”. En J. Martín Velasco, *La experiencia mística*, Trotta, Madrid, 2004, pp. 139-140.

⁴⁸⁷ Cf. Jn 2,13-22; 5,16-47; 7,14-24.

⁴⁸⁸ K. Rahner y W. Thusing, *Crístología. Estudio teológico y exegético*, Cristiandad, Madrid, 1975, p. 37.

siente enviado, sino en Dios que envía. Lo que se quiere subrayar es la preexistencia de Jesús. Jesús no es enviado para hablar del Reino, tal como sucedía en los evangelios sinópticos, sino para revelar su preexistencia. Jesús está en Dios no desde su concepción, sino desde siempre. Muestra la relación especial, la filiación propia de Jesús con respecto a Dios.

La categoría teológica utilizada por Juan será la de “Hijo”⁴⁹⁰. Hijo es una categoría propia del derecho judío que comprende la igualdad entre el que envía y el enviado. El que envía a uno para que lo represente es uno con éste, aunque tiene preeminencia. El enviado, a su vez, guarda fidelidad, de tal modo que donde está el enviado se hace presente el que envía. Tiene todos sus derechos y deberes. Cuando el enviado finaliza la misión vuelve a dar cuenta al que le ha enviado (cf. Jn 10,30; 17,21; 14,10; 12,45). Jesús, por tanto, es enviado en nombre del Padre (cf. Jn 10,25; 5,43).

Junto al envío está la experiencia de la presencia, Jesús experimenta de forma radical la presencia de quien le ha enviado (cf. Jn 8,29). La misión de Jesús es venir, si bien, el mensaje es su propia persona.

Pero el tema del enviado es insuficiente para entender la profundidad cristológica del evangelio de Juan. El que envía, en este caso, está presente. Dios está presente en Jesús. Por eso, el término enviado es completado con Hijo. En la categoría Hijo la presencia del que envía se comprende mejor. El Padre de forma genética, espiritual y cultural está presente en el Hijo. Así, Juan hablará de Hijo o Hijo Unigénito (cf. Jn 3,16).

Estos dos rasgos: enviado e Hijo están en relación con la revelación. Jesús es el que revela al Padre. Es el centurión quien, ante la muerte de Jesús en la cruz, hace la confesión de fe (cf. Mc 15,39).

⁴⁸⁹ C. Carballanca, “El discípulo amado: una clave hermenéutica de la cristología joánica”, *Theologica Xaveriana*, 166, 2008, pp. 409-438.

⁴⁹⁰ Cf. J. Painter, “The point of John’s Christology. Conflict and community in John”, en D.G. Horrel y C.M. Tuckett, *Christology. Controversy and Community. New Testament Essays in Honor of David R. Catchpole*, Brill, Leiden, 2000, pp. 231-252.

Los dos términos Hijo y enviado plenipotenciario marcan la relación entre Jesús y Dios. En esa relación se da una paradoja identidad-diferencia (cf. Jn 5,23; 8,19; 10,30; 10,38; 12,44; 14,7; 15,23).

Juan no utiliza la categoría Hijo de Dios para referirse a Jesús. Esta categoría había sido utilizada por el Antiguo Testamento en referencia al pueblo de Israel. Se subraya el eje paternidad- filiación para describir la especificidad de la relación.

Si bien, a la hora de entender la identidad de Jesús es necesario acudir a las autoproclamaciones divinas (cf. Jn 8,24; 8,28; 5,59; 13,19; 14,29). Todo el capítulo 8 está lleno de auto proclamaciones: Yo soy. En este ejercicio revelatorio Jesús se contrapone a instituciones y fiestas judías. Jesús es lenguaje de revelación salvífica, es *el pan de vida* (Jn 6,35). El misterio de Jesús es revelación de Dios al ser humano de forma histórica, es hacer visible la presencia del Dios invisible. De la unión entre Jesús y Dios brotan los distintos signos y palabras de Jesús.

Jesús se autoproclama como el *nuevo templo* (cf. Jn 2,13-25). Jesús, siguiendo la cronología marcada por el evangelio, se acerca a Jerusalén en la primera de sus tres pascuas (cf. Jn 2,13-15). En ese momento, se encuentra el atrio del templo convertido en un mercado. Ante esa escena Jesús realiza

“el signo de purificación del templo. La gloriosa presencia de Dios, circunscrita en otro tiempo al Templo, se ha convertido en carne en Jesús: “Si vosotros destruíis este templo, en tres días lo levantaré yo”. El evangelista envía un mensaje claro el templo es el cuerpo de Jesús que, como podrán ver los discípulos después de la resurrección será alzado en tres días”⁴⁹¹.

Juan ya había ido presentando con anterioridad a Jesús como el nuevo espacio de encuentro con Dios, así, Jesús es la nueva tienda del éxodo (cf. Jn 1,14) o la escalera de Jacob (cf. Jn 1,51). Del cuerpo de Jesús brotará el Espíritu (cf. Jn 7,38)⁴⁹².

⁴⁹¹ R. Brown, *El evangelio y las cartas de Juan*, DDB, Bilbao, 2010, pp. 51-52.

⁴⁹² Para profundizar en este análisis ver: G. Gutiérrez, *Teología de la liberación*, Sígueme, Salamanca, 1972, pp. 244-250.

De este modo, la comunidad joánica niega uno de los principios básicos de la teología judía: el templo como lugar de encuentro con la Divinidad y como espacio de unidad intra comunitaria. A partir de este momento, Jesucristo será el verdadero espacio de encuentro con Dios. Con ello *el verdadero culto se horizontaliza y la distinción sagrado-profano queda abolida*⁴⁹³. La superación de la teología judía que, a partir del templo, establecía un dualismo entre realidad sagrada y profana, volverá a ponerse de manifiesto en el evangelio de Juan cuando afirme que la verdadera adoración no se realiza en el templo, sino *en espíritu y en verdad* (cf. Jn 4,21)⁴⁹⁴.

B. Jesús envía su espíritu

La presencia de Jesús en Dios se convierte en ejemplo para entender la vida de los cristianos en Cristo. Es lo que muestra la imagen de la vid (cf. Jn 19,30). Es el eje de toda la reflexión teológica del capítulo 15 del evangelio de Juan. Hay una invitación a permanecer en Cristo (*menein*). Es una permanencia recíproca de los sarmientos en la vid y viceversa. Gracias a esta permanencia la fuerza de la savia de la vid, enraizada, envejecida y sólida, se transmite a los sarmientos. Ahora bien, la propia metáfora muestra cómo el nivel de permanencia es asimétrico, ya que a pesar de estar unidos la vid y los sarmientos tienen funciones diferentes (cf. Jn 15,5)⁴⁹⁵.

El resultado de la mutua inmanencia es que los sarmientos, enraizados en la palabra de Jesús (cf. Jn 15,7), dan mucho fruto y se convierten en verdaderos discípulos de Jesús⁴⁹⁶.

Únicamente, hay dos alusiones al Padre en cuanto viñador (cf. Jn 15,1.8). Todo el protagonismo recae en la vid y los sarmientos, subrayándose dos aspectos: el fruto que da la viña (cf. Jn 15,2.4.5.8) y la inmanencia recíproca (cf. Jn 15,2-7)⁴⁹⁷.

⁴⁹³ J.I. González Faus, *La Humanidad Nueva*, Sal Terrae, Cantabria, 2016, p. 113.

⁴⁹⁴ Sobre esta cuestión ahonda el Papa Juan Pablo II en su carta Peregrinación a los lugares de la Historia de la Salvación: “El misterio de la Encarnación, por tanto, transforma la experiencia universal del «espacio sagrado», restringiéndola por un lado y, por otra, resaltando su importancia en nuevos términos. En efecto, la referencia al espacio está implicada en el mismo «hacerse carne» del Verbo (cf. Jn 1,14)”. Juan Pablo II, Carta sobre la peregrinación a los lugares vinculados a la historia de la salvación, *L'Osservatore Romano*, 22, 1999.

⁴⁹⁵ J. Oriol Tuñi, *El don de la verdad*, Sal Terrae, Santander, 2012, p. 178.

⁴⁹⁶ Cf. *Ibid.*, p. 179.

El discurso de despedida de Jesús será la oportunidad para expresar a sus discípulos este mensaje de la permanencia del Espíritu en ellos. Al igual que Dios está en Él, Cristo habita en los creyentes por medio de su Espíritu (cf. Jn 14, 13-16). La primera parte del evangelio de Juan había estado dirigido a los no creyentes. En este momento, ante la inminencia de la marcha de Jesús su interlocutor pasa a ser el creyente. El discurso de despedida, de este modo, se convierte en una especie de síntesis joánica⁴⁹⁸. Y aunque en el discurso son abundantes sus alusiones a su marcha (cf. Jn 13,1; 16,28; 17,11.13), lo novedoso está en la referencia a la vuelta de Jesús, a su futura presencia entre sus discípulos. Dos serán los pasos fundamentales: prometiendo su vuelta y asegurando que enviará a un sustituto que continuará con su tarea⁴⁹⁹.

El regreso de Jesús tiene por objeto llevar a los cristianos a la presencia de Dios, a su morada (cf. Jn 14,1-3), que es donde está presente Jesús. El Paráclito, por tanto, será el modo por medio del cual Jesús continúe presente en medio de sus discípulos (cf. Jn 14,16-17; Jn 14,26; Jn 15,26-27; Jn 16,7-11; Jn 16,13-15)⁵⁰⁰.

La función del Paráclito es hacer presente el sentido de las palabras y obras de Jesús. Tiene una función hermenéutica, por cuanto ayudará a profundizar en el sentido de la enseñanza de Jesús (cf. Jn 14,26)⁵⁰¹. Los discípulos, partiendo de la experiencia de vivir en ellos la presencia de Jesús resucitado, desarrollan esta cristología que ya no identifica lo divino con elementos exteriores. Sino que descubren a Jesucristo con presencia en su propio interior⁵⁰².

El término Paráclito (*parakletos*) había sido utilizado hasta el momento en el evangelio de Juan con el significado de intercesor. En el discurso de despedida comienza a ser

⁴⁹⁷ Cf. S. del Cura, *Op.cit.*, 2004, p. 152.

⁴⁹⁸ Cf. R. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 121.

⁴⁹⁹ Cf. J. Oriol Tuñi, *Op.cit.*, 2012, p. 162.

⁵⁰⁰ Cf. X. Alegre, "La tradición joánica y su evolución. Un llamado a saber conjugar la fidelidad a Jesús con la creatividad del Espíritu de la Iglesia", *Revista Latinoamericana de Teología*, 50, 2000.

⁵⁰¹ Cf. J. Oriol Tuñi, *Op.cit.*, 2012, p. 166.

⁵⁰² *Ibid.*, p. 167.

utilizado como *defensor o auxiliador, conforme a la rica función asistencial del Espíritu* (cf. Jn 14,12-16)⁵⁰³.

La expresión “espíritu de verdad” es de origen propio de la comunidad de Juan y hace referencia a que, así como Jesús ha revelado la verdad sobre el Padre, así el Espíritu lo hará sobre Jesús. Ahora bien, la condición para poder acoger el Espíritu es la acogida del propio Jesús⁵⁰⁴.

En Jn 14,23-24 se hace referencia a la presencia del Padre en todo aquel que guarde los preceptos. Morada (*mone*) alude a la compañía permanente, y únicamente aparece en dos ocasiones en el Nuevo Testamento (cf. Jn 14,2-3). Como afirma R. Brown,

*“Jesús alude a la venida del Padre para morar en el creyente, así la presencia de las tres personas de la trinidad es percibida a través del conocimiento afectivo, un conocimiento enraizado en el amor”*⁵⁰⁵.

O. Tuñi sugiere que la reinterpretación de la casa del Padre en términos de presencia de Jesús es lo que fundamenta la experiencia de fe del creyente. Creer es vivir la nueva presencia de Jesús, que es también presencia del Padre:

*“Esta nueva presencia que se nos da mediante el Espíritu, es lo que conduce a las formulaciones de la mutua inmanencia... que se realizan en paralelo con la mutua inmanencia entre Jesús y el Padre (cf. 16,7)”*⁵⁰⁶.

En el capítulo 16, a modo de conclusión, se insiste en la idea de la venida del Paráclito. Ante la marcha de Jesús será el Espíritu quien se quede morando junto a la comunidad creyente. Ahora bien, así como en el capítulo 14 era el Padre quien enviaba al Espíritu, en ésta es Jesús el que hace el envío⁵⁰⁷. Se establece una cadena en la que Jesús recibe

⁵⁰³ S. Vidal, *Evangelio y cartas de Juan*, Mensajero, Bilbao, 2013, p. 355.

⁵⁰⁴ Cf. R. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 123.

⁵⁰⁵ *Ibid.*, p. 124.

⁵⁰⁶ J. Oriol Tuñi, *Op.cit.*, 2012, p. 179.

⁵⁰⁷ Cf. R. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 128.

del Padre, siendo posteriormente el creyente y toda la comunidad la que reciben, a su vez, el parálito de Jesús.

En Jn 17,20-26 Jesús ora por todos los creyentes. Nuevamente, incide en el tema de la inhabitación de Jesús en sus seguidores. El amor de Jesús hacia sus discípulos está configurado por el amor eterno del Padre al Hijo (cf. Jn 17,24). En palabras de R. Brown,

*“Con este grito de triunfo en la conclusión de su oración, Jesús nos introduce a todos en su abrazo (...) nosotros, que creemos, hemos conocido al Padre, y, así, participamos en su amor y en el de su Hijo, Jesús nos ha dado a conocer al Padre; ahora se dispone a completar la revelación definitiva de la cruz, la resurrección y la efusión del Espíritu”*⁵⁰⁸.

En los versículos 6-16 se vislumbra la cima de la unión de Jesús con sus discípulos, en su intercesión por los creyentes se revela su gloria. Es decir, su unión con el Padre es el fundamento originario del ser de Cristo con los suyos y en los suyos⁵⁰⁹.

En la muerte de Jesús (cf. Jn 19,30) se cumple lo que estaba anunciado en las Escrituras (cf. Za 12,10b), Jesús entrega su espíritu. Los relatos de las apariciones, a su vez, profundizarán en esta clave de la efusión del espíritu. En la segunda aparición a los discípulos (cf. Jn 20,19-23) Jesús, junto con la misión que les concede, insufla sobre ellos su espíritu. Jesús sopla sobre los discípulos como Dios había soplado sobre Adán y, de ese modo, *los re-crea con el Espíritu santo*⁵¹⁰. El evangelio muestra a Jesús exaltado como donante del Espíritu Santo. El acto de soplar supone insuflar el aliento de vida, en el trasfondo está el significado especial del término *pneuma*⁵¹¹.

De este modo, se da en el interior de la comunidad joánica un proceso de profundización teológica y pneumática en el que

⁵⁰⁸ *Ibid.*, p. 139.

⁵⁰⁹ Cf. S. del Cura, *Op.cit.*, 2004, p. 154.

⁵¹⁰ R. Brown, *Op.cit.*, 2010, p. 158.

⁵¹¹ Cf. S. Vidal, *Op.cit.*, 2013, p. 460.

“las experiencias de la comunidad de vida en el seguimiento del Jesús histórico (el estar con él) han podido llevar en la reflexión joánica ulterior a la idea de una inmanencia en el amor y en la amistad (un estar en él)”⁵¹².

La comunidad descubre la experiencia de la inmanencia que es fuente de frutos. Es lo que expresa la imagen de la viña, las consecuencias de esta inmanencia de la mística de Cristo llevan al compromiso ético, al espíritu misionero y a permanecer en el amor (cf. Jn 15,9s.). El amor es la forma específica que toma esta mística de la inmanencia, este estar en Cristo,

“ya que el amor fraternal recíproco (cf. 15,17) otorga a la relación vertical Dios-Cristo-discípulos un componente horizontal decisivo e irrenunciable. En caso contrario, la comunidad joánica no reflejaría en absoluto la unidad existente entre el Padre y el Hijo, que tanto relieve adquiere en la oración de despedida de Jesús (cf. Jn 17)”⁵¹³.

Esta experiencia de habitar en Cristo se expresa por medio de distintas fórmulas de inmanencia en el evangelio de Juan: en el amor (cf. Jn 15,9-10), en la palabra (cf. Jn 8,31), en la verdad (cf. Jn 17,17.19) y en el espíritu (cf. Jn 4,23)⁵¹⁴.

3.1.3 El hombre interior en San Pablo

San Pablo desarrolla en su teología diferentes antítesis e imágenes para mostrar la vida nueva que acontece a partir de la experiencia de encuentro con Cristo. En ellas, se presenta su antropología teológica mostrando las implicaciones del Misterio Pascual en el ser humano⁵¹⁵. Así, describirá al *hombre nuevo frente al hombre viejo* (Ef 5,7) al *hombre carnal frente al hombre espiritual* (cf. Gal 5,19-22), a *Adán frente a Cristo* (cf. 1Cor 15,21-22) y al *hombre interior frente al hombre exterior* (cf. 2Cor 4,16).

⁵¹² S. del Cura, *Op.cit.*, 2004, p. 153.

⁵¹³ *Ibid.*, p. 153.

⁵¹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 154.

⁵¹⁵ Cf. J.L. Lorda, *Antropología bíblica. De Adán a Cristo*, Palabra, Madrid 2005, pp. 233-257.

Su interés, por tanto, no es desarrollar una antropología sistemática sino mostrar la diferencia en función de la cercanía o alejamiento de Dios. Esta distinción entre el hombre justificado y no justificado resume la pretensión fundamental de Pablo. Es en este marco donde se sitúan las distintas contraposiciones tipológicas.

El punto de partida de Pablo es su propia experiencia personal, que le lleva a convertirse de perseguidor de cristianos a misionero de los gentiles. Pablo, en sus escritos, subrayará la dimensión cristológica del encuentro: *Dios tuvo a bien revelar en mí a su Hijo* (Gal 1,15). De este modo, la gracia de Dios provocará un cambio en Pablo otorgándole una nueva identidad, la de una nueva persona: *de modo que si alguna está en Cristo, nueva criatura es* (cf. 2Cor 5,17) así como una nueva vida: *no soy yo, es Cristo quien vive en mí* (Gal 2,20). Su nueva identidad implica no sólo la disolución de la antigua, sino también una unión identificativa con Jesucristo que trasciende los límites entre el yo y el no-yo y que permite calificar de mística la vivencia paulina⁵¹⁶.

Si la contraposición tipológica hombre nuevo-hombre viejo (cf. Ef 5,7) proviene de la cosmovisión hebrea, hombre exterior-hombre interior (cf. Rom 7,22) está marcada por la antropología griega. Por medio de esta contraposición Pablo alude al combate que existe en el interior del ser humano, en el que, por un lado, está la parte carnal y débil y, por el otro, la espiritual. Es una experiencia que el propio Pablo sufre en su interior y que marcará su experiencia tras su encuentro con el Señor (cf. Rom 7,21-23). Otros autores señalan también el influjo hebreo en esta antítesis⁵¹⁷, el rabinismo veía en ella un reflejo de la oposición entre interioridad (conciencia) y exterioridad (acción externa).

La actuación del Espíritu se inicia en el interior del ser humano. El hombre interior se relaciona con lo íntimo transformado por el Espíritu Santo: es el hombre en Cristo; en contraste con él aparece el hombre exterior, lo que queda del hombre viejo caduco y mortal, con la concupiscencia inclinada hacia las cosas de este mundo. Mientras el

⁵¹⁶ Cf. S. del Cura, *Op.cit.*, 2004, p. 155.

⁵¹⁷ Cf. F. Prat, *La teología de san Pablo*, Vol. II, Jus, México, 1947, pp. 63-70.

hombre exterior se va desmoronando, el hombre interior se renueva día tras día (cf. 2 Co 4,16), anticipando la completa realización de la nueva humanidad⁵¹⁸.

El deseo de Pablo para las comunidades será la experiencia del descubrimiento de la acción del Espíritu en su interior, transformando así todo su ser, que el Padre *os conceda, según la riqueza de su gloria que seáis vigorosamente fortalecidos por la acción de su Espíritu en el hombre interior* (Ef 3,16). Lo esencial, por tanto, es la renovación, la novedad de vida que acontece en el encuentro con Cristo (cf. Col 3,10), que se manifiesta fundamentalmente en el bautismo (cf. Tit 3,5; Rom 6,4). El hombre exterior, a su vez, está marcado por la debilidad y la fragilidad (cf. Rom 7,15).

Pablo establece una distinción entre hombre interior y hombre espiritual. En el primer caso el ser humano es considerado en su dimensión interior, en el santuario de su conciencia, en lo más profundo de su ser (cf. Rom 7,22-23). En este texto de la carta a los romanos Pablo sitúa, por un lado, la voluntad de hacer el bien y respetar la ley y, por otro, la tendencia a hacer el mal. Sólo en lo más profundo e íntimo del ser se descubre la presencia permanente del amor por la ley de Dios.

El hombre interior es la fuente de los deseos naturales del bien, propios del ser humano (cf. Rom 7,22), y es el hombre en cuanto ser sostenido por la gracia de Dios (cf. Ef 3,16).

Para Pablo es el espíritu el que hace posible esta transformación del ser humano. El don del espíritu, tal como anunciaron los profetas (cf. Ez 11,19; 36,26-27), hace posible este cambio. Esta concepción dinámica del espíritu acontece también en la experiencia pascual de los discípulos (cf. 1Cor 12,14; Hch 2,1-13; 4,31; 8,18-19). Tanto en los profetas como en los primeros discípulos como en Pablo hay una concepción dinámica y vivificadora del espíritu que se despliega en su interior y que hace de los seres humanos *hijos adoptivos* (Rom 8,15). Esta gracia hace que el ser humano pase a ser morada del Espíritu (cf. Rom 8,9-11). Es el paso a ser hijos en *herederos de Dios y coherederos de Cristo* (Rom 8,15). Por medio del Espíritu se hace realidad la gloria de

⁵¹⁸ Cf. J. Alonso, “Conversión y hombre nuevo. Teología de la conversión en San Pablo”, *Scripta Theologica*, 41, 2009, pp. 47-84.

Dios en el ser humano, ese Dios en nosotros, ya que *el amor de Dios ha sido derramado en nuestros corazones por medio del Espíritu Santo que nos fue dado* (Rom 5,5).

Pablo repite la contraposición espíritu-carne, si bien no desde la perspectiva dualista propia de la antropología griega. La cosmovisión griega oponía el espíritu, en cuanto principio inmaterial, a la realidad corpórea y material, asociando lo positivo a lo espiritual y lo negativo a lo corpóreo. La única forma de transformación era la muerte, en la que se liberaba al ser humano de la negatividad del cuerpo, posibilitando la vida plena en el espíritu. Pablo, a su vez, se sitúa filosófica y antropológicamente más cerca de la cosmovisión hebrea. Hay un carácter dinámico y existencial, en el que el ser humano es entendido como unidad psico-física:

*“Carne y espíritu son determinaciones de la persona que pueden entrar en una trágica búsqueda egocéntrica o abrirse a Dios y a los otros en el amor. Dos opuestos dinámicos que orientan toda nuestra vida”*⁵¹⁹.

Pablo recuerda a las comunidades este nuevo estado de vida, *vosotros ya no estáis en la carne sino en el Espíritu* (Rom 8,9), pasando a participar de la vida de un nuevo dinamismo, el de la inhabitación en el Espíritu como don recibido por Dios (cf. Rom 8,15; 5,5). Por medio del Espíritu se hace realidad la presencia de Cristo en el ser humano (cf. Rom 8,10). Como afirma S. del Cura,

*“la vida en Cristo Jesús es al mismo tiempo una vida en el Espíritu y la presencia de Cristo en los suyos implica simultáneamente la inhabitación del Espíritu de Dios en ellos (cf. Rom 8, 1-11)”*⁵²⁰.

Esta participación del espíritu hace al ser humano hijo de Dios (cf. Rom 8,14). Se establece una correlación entre guía del espíritu y filiación divina,

“vosotros no habéis recibido un espíritu de esclavos para acabar de nuevo en el miedo, sino que habéis recibido un espíritu de hijos adoptivos que nos hace clamar: ¡Abbá, Padre!” (Rom 8,15).

⁵¹⁹ G. Barbaglio, *La teología de San Pablo*, Secretariado Trinitario, Salamanca, 2005, p. 386.

⁵²⁰ S. del Cura, *Op.cit.*, 2004, p. 159.

Acontece una nueva identidad por la gracia, *el espíritu mismo se une a nuestro espíritu para que seamos hijos de Dios* (Rom 8,16). Este movimiento en dos tiempos que ofrece Pablo en Romanos, don de la filiación divina a los creyentes y envío del espíritu, se repite en el texto de Gálatas donde se muestra la interrelación entre filiación y herencia, *y como sois hijos, Dios infundió en vuestro corazón el Espíritu de su Hijo que clama: Abba padre. De modo que no eres esclavo, sino hijo; y si eres hijo, eres heredero por disposición de Dios* (Gal 4,5-7). En el texto se observa el proceso en tres tiempos: envío de Dios a su Hijo, hijos del Padre, herederos.

3.1.4 El corazón como espacio de integración

En los apartados anteriores se ha mostrado el proceso que recorre el pueblo de Israel del Dios trascendente que mora en el *sancta sanctorum*, al *Cristo interior*⁵²¹ que presenta la cristología joánica. También se recoge la aportación de San Pablo con su concepto *hombre interior* (Rom 7,22). Desde esta perspectiva, lo corporal queda revestido como lugar teológico.

A continuación, se presenta la antropología hebrea donde se muestra una concepción del ser humano unitaria en la que el corazón es el centro del cuerpo.

A. Antropología del Antiguo Testamento

Lo característico de la antropología y lenguaje bíblico es la referencia al ser humano en su totalidad. También son frecuentes las expresiones en las que aparecen partes concretas del cuerpo. Es un uso simbólico por medio del cual se alude a características o capacidades de la persona.

Hay en la Biblia una concepción positiva del cuerpo, se da una aceptación de la condición corporal del ser humano. Por ello, son frecuentes las expresiones de afecto por medio del cuerpo, Así, se encuentran *los besos de su boca* (Cant 1,1); el beso de Judas (cf. Mt 26,48-49), los besos de saludo (cf. Lc 7,45; Hch 20,37; Rom 16,16; 1Cor

⁵²¹ J. Melloni, *El Cristo interior*, Herder, Barcelona, 2010.

16,20; 2Cor 13,20). El discípulo amado, en la última cena, se recuesta sobre Jesús (cf. Jn 13,25).

Entre estas expresiones la sangre, en cuanto símbolo de vida, ocupa un lugar destacado. La sangre simboliza la vida recibida de Dios (cf. Lv 17,11) y, por ello, aparece la prohibición de derramarla de forma injusta. Esta cuestión surge desde el primer momento, en el que la sangre de Abel es derramada (cf. Gn 4,10). La simbología de la vida en la sangre está a la base de la sangre de Cristo en la eucaristía y en la pasión. Como afirma F. Pastor Ramos *es difícil encontrar mayor respeto y aprecio de la vida del hombre simbolizada de este modo*⁵²².

Una de las características fundamentales de la antropología bíblica es su carácter unitario. El ser humano es percibido como una unidad psico-somática espiritual⁵²³. El ser humano, en la Biblia, no es concebido como un compuesto material y espiritual, sino que todo él es cuerpo. Del mismo modo, que ese cuerpo no es únicamente biología, sino que es un cuerpo lleno de vida, es un *cuerpo vivido*⁵²⁴.

La tendencia cognitiva moderna es analítica y tiende a diseccionar la realidad. A diferencia de ésta, la mentalidad semita se esforzaba por coordinar, ensamblar e integrar las impresiones que cada objeto les ofrecía, con lo cual llegaban a formarse una idea global unitaria de dicho objeto. Lo que el Antiguo Testamento presenta es una antropología fundamentalmente monista⁵²⁵. Así lo expresa J.L. Ruíz de la Peña,

“El hombre, que en cuanto ser en- sí es nefes o basar, está consagrado a la caducidad y a la impotencia, pero no es una entidad clausurada sobre sí o abierta sólo en sentido horizontal. Es también lo verticalmente abierto, el ser capaz de sostener una relación dinámica con Dios, quien por la colación del ruah sostiene su precariedad connatural, apunta su debilidad y posibilita el

⁵²² F. Pastor Ramos, *Antropología bíblica*, Verbo Divino, Estella, 1995, p. 59.

⁵²³ Cf. J.L. Ruíz de la Peña, *Imagen de Dios. Antropología Teológica Fundamental*, Sal Terrae, Santander, 1988, p. 25.

⁵²⁴ Cf. L. López, *La sensación de Dios*, San Pablo, Madrid, 2018, p. 230.

⁵²⁵ Cf. J. García Trapiello, *El hombre según la Biblia*, San Esteban, Salamanca, 2002, p. 31.

*trascendimiento de la nativa condición carnal por la participación del don divino*⁵²⁶ .

En el relato de la creación se describe: *Formó Yahvé Dios al hombre del polvo de la tierra, e insufló en sus narices un hálito de vida; y se convirtió el hombre en ser viviente* (Gen 2,7). A diferencia de cómo se ha interpretado este texto, no se afirma que Dios añade un alma espiritual al ser humano, sino que le insufla un aliento vital, confiriéndole vitalidad y haciéndole vivir. La expresión ser viviente (*nefesh jaháh*) vuelve a repetirse a continuación, cuando se describe la creación de los animales (cf. Gn 2,19). Los dos momentos de la creación del ser humano, siguiendo la lógica del texto bíblico, son la creación del cuerpo material, en primer lugar, y la insuflación del aliento de vida, a continuación. Por lo tanto, la distinción fundamental en el proceso creacional del ser humano no queda establecida entre cuerpo y alma espiritual, sino entre cuerpo sin vida y cuerpo vivo.

En el concepto de vida propio de la mentalidad semítica estaban incluidas todas las actividades vitales del ser humano. Tanto las de orden sensitivo, como las de orden psíquico. En la antropología bíblica es la vida, toda ella, la que proviene de Dios. Esto será una constante en los textos bíblicos en los que se subraya cómo una vez que el ser humano muere la vida vuelve a Dios. Del mismo modo que la parte más material vuelve a la tierra (cf. Qo 12,7; Sir 40,11; Jb 10,9; Sl 90,3).

Lo que se muestra en la antropología bíblica son distintos aspectos del ser humano. Se distingue entre aspectos humanos más exteriores y más interiores, pero sin caer en un dualismo que segmenta al sujeto. Se da una distinción sin separación, es posible establecer distintas dimensiones, si bien, todas ellas se encuentran ensambladas formando una unidad. A continuación, se presentan las distintas dimensiones que presenta la antropología hebrea.

⁵²⁶ J.L. Ruíz de la Peña, *Op.cit.*, 1988, p. 25.

Basar

El término *basar* es empleado en 273 ocasiones en el Antiguo Testamento, aplicado fundamentalmente al ser humano y a los animales. En este caso, *basar* no se aplicará en ninguna ocasión a Dios. Posteriormente, en la versión de los LXX *basar* fue traducido por *sarx* y *kreas*, vocablos que en su paso al latín fueron traducidos como carne.

El sentido etimológico fundamental de *basar* alude a la parte del ser humano que es vista, su parte externa (cf. 2Re 5,10). En otras ocasiones, *basar* expresa una parte concreta del cuerpo humano (cf. Ez 37,6). Incluso, es utilizada para mencionar de forma metafórica los órganos sexuales (cf. Ex 28,42; Lv 15,2.3.7; Ez 23,20).

En una segunda acepción *basar* designa de forma genérica el cuerpo del ser humano (cf. Jb 6,12; Sl 109, 24). *Basar* es el único término utilizado para referirse en el Antiguo Testamento al cuerpo de la persona. En su acepción también es utilizado para designar el cuerpo sin vida, o cadáver (cf. 2Re 4,3; Ez 32,5; Sl 79,2).

Otras acepciones secundarias que tiene el término *basar* es sede de los sentimientos y deseos del ser humano (cf. Jb 14,22; 21,6; Sal 16,9; 84,3; 63,2). También es utilizado como sinónimo de ser humano en su totalidad (cf. Jr 17,5; Gn 6,3).

Por último, el término *basar* alude a la parte débil y contingente de la persona, tanto desde el punto de vista físico como moral (cf. Jb 34,14-15; Is 40,6-7; Pr 5,11; Lm 3,4; Gn 6,12). El término también incluye debilidades de tipo espiritual, debilidades internas como la envidia o la idolatría (cf. Gal 5,20)⁵²⁷.

Nefesh

Nefesh, traducido como alma, es el yo vivo, inteligente. Es una característica específicamente humana, que no es compartida con otros seres vivos. Es Dios quien hace posible que el ser humano sea alma de vida (cf. Gn 2,7). Esta palabra aparece un total de 750 veces en el Antiguo Testamento. Algunos autores plantean que inicialmente el significado de *nefesh* era de naturaleza física, ya que designa la parte del cuerpo

⁵²⁷ Cf. J. García Trapiello, *Op.cit.*, 2002, pp. 53-55.

humano que une la cabeza y el tronco, es decir, el cuello, tanto en su parte interna como externa⁵²⁸.

Los textos bíblicos describen cómo el agua podía llegar hasta el *nefesh* (cuello) de algunas personas, con peligro de ahogarlas (cf. Sal 69,2; 124,4-5); o que la espada penetra hasta la *nefesh*, acabando con dicha persona (cf. Jr 4,10). También de forma simbólica se dice que el *sheol ensanchó su nefesh para tragar a mucha gente* (Is 5, 14)⁵²⁹. Desde esta perspectiva semántica *nefesh* es entendido como el órgano por donde pasan los alimentos, es decir, como el conducto que posibilita el sustento del ser humano (cf. Nm 21,5; Is 29,8; Qo 6,7.9).

El término *nefesh*, a partir de su función básica como conducto por el que se ingiere la alimentación y la bebida, es usado para expresar el canal por el que pasa la respiración, el aliento (cf. Jr 15,9; Jb 11,20; 41,13). El verbo que surge del sustantivo (*nifal*) es utilizado con el significado de respirar, tomar aliento (cf. Ex 23,12; 31,17; 2Sm 16,14).

A partir de esta acepción de respirar *nefesh* comienza a significar en el Antiguo Testamento el principio vital, la vida misma de cada individuo (cf. Ex 4,19; Jos 9,24; 1Sm 19,11). En otras ocasiones aparece como sinónimo de vida (cf. Jb 35,14; Sal 26,9; 78,50). *Nefesh* es también aplicado a los animales, para distinguir el momento en el que han dejado de vivir (cf. Gn 9,4-5; Lv 24,17-18; Dt 12,23).

En el Antiguo Testamento se da otra ampliación semántica del término. Comienza a aparecer *nefesh* como fuente de todos los impulsos vitales del ser humano, deseos, sentimientos, pasiones, etc. Los impulsos que expresa varían desde impulsos más sensitivos (cf. Pr 10,3; Jr 31,14; Dt 12,15) a otros más espirituales (cf. Dt 4,29; Sal 23,20; 1Sm 23,20).

⁵²⁸ Cf. A.R. Johnson, *The Vitality of the Individual in the Thought of Ancient Israel*, University of Wales Press, Cardiff, 1964.

⁵²⁹ Cf. J. García Trapiello, *Op.cit.*, 2002, pp. 44-45.

Por último, aparece un nuevo matiz semántico en el que es el propio ser humano considerado *nefesh*. *Nefesh* ya no es algo que se tiene, sino algo que se es. De este modo, se presenta como sinónimo de persona (cf. Dt 24,7; Gn 12,5; Gn 14,21)⁵³⁰.

Ruaj

Otro concepto importante en la antropología veterotestamentaria es *ruaj*, el cual aparece 390 veces en las páginas del Antiguo Testamento. Al igual que ocurría con el término anterior, *ruaj* es un concepto polisémico, y se va dando una evolución del mismo en función de los textos analizados.

Su primer significado hace alusión, de una forma dinámica, a viento (cf. Ex 10,13.19; 2Sm 22,16; 1Re 18,45). En esta primera acepción es aplicado fundamentalmente a Dios, hablándose de la *ruaj* de Yahvé, mediante la cual actúa en el mundo, dando vida y sosteniendo las cosas (cf. Nm 11,25; Jc 3,10; 1Sm 11,6).

También el término *ruaj* es aplicado al ser humano para expresar su vitalidad (cf. 1Sm 30,12), así como a los animales (cf. Gn 7,15; Qo 3,19.21). Cuando Dios retira la *ruaj* de cualquier ser vivo éste deja de existir (cf. Gn 6,3; Jb 34,14-15; Sl 104,29).

Posteriormente, *ruaj* es usado para referirse a los afectos o pasiones del ser humano (cf. Gn 26,35; 1Re 21,5; Is 54,6; Is 66,2; Ez 21,12).

Por último, el término tuvo un nuevo desarrollo en su acepción para indicar el centro de la vida psíquica del ser humano. Es decir, el centro de su actividad intelectual, de sus proyectos y decisiones (cf. Ez 11,5; Ex 35,21; Is 29,24; Nm 14,24).

Se produce, de este modo, una cierta similitud entre este término *–ruaj–* y el anterior, *nefesh*. La diferencia fundamental estriba en que *nefesh* expresa la vida entendida como realidad individual, vinculada a un cuerpo. *Ruaj*, a su vez, designa una especie de fuerza vital de la naturaleza supra individual, el nivel más elevado de la vida interior⁵³¹.

⁵³⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 44-48.

⁵³¹ Cf. *Ibid.*, p. 48.

B. El corazón en la antropología hebrea

En este esquema antropológico se identifica un lugar de integración y unificación de la experiencia del ser humano, el corazón (*leb*).

Este concepto es utilizado en 814 ocasiones en referencia al ser humano, 26 a Dios y 13 de forma metafórica a otros seres. Posteriormente, en la traducción griega de los LXX, fue traducido como *kardia*, pasando al latín como corazón. Si bien, es necesario matizar la riqueza del término en la concepción hebrea.

En algunos textos veterotestamentarios *leb* tiene un sentido fisiológico designando el órgano corporal del corazón (cf. 1Sm 25,37-38). A pesar de que los conocimientos de anatomía de los hebreos distaban de la exactitud de los que existen en la actualidad, los israelitas hablan de *leb* como un órgano que se encuentra en el pecho (cf. Ex 28,29-30). Otras características de este órgano son que está oculto a la vista y que es misterioso para el ser humano (cf. Jr 17,9-10), que es un miembro delicado, que sufre y duele (cf. 1Re 21,7) y que es central para su pervivencia (cf. Is 1,5)⁵³².

Las distintas tradiciones religiosas y filosóficas han descubierto que el pecho y las vísceras son las zonas corporales en las que se manifiestan las emociones y sentimientos. En el caso de la tradición israelita también ocurre así y *leb* pasó a designar el centro de la vida sentimental del individuo (cf. Nm 15,39; Gn 42,28; Sal 25,17; Dt 28,47; 2Sm 17,10; Jos 7,5; Qo 11,10; 1Re 3,9).

La especificidad de la antropología israelita con respecto al concepto *leb* fue concebirlo como el centro de la vida intelectual de la voluntariedad del ser humano. *Leb* se relaciona, de este modo, con la actividad del entendimiento humano, esto es, con su dimensión cognitiva (cf. 2Cr 9,23). Esta acepción aparece con mayor frecuencia en la literatura sapiencial, afirmándose el *leb* del sabio busca la ciencia (cf. Pr 8,5; 10,13; 18,15; Jb 8,10), usándose el calificativo de *leb* sabio o sabio de *leb* (cf. Pr 16,21.23; Jb 9,4; Qo 7,4).

Pero *leb* no sólo alude al centro racional, sino también de la voluntad del ser humano. Así, se afirma que los planes humanos brotan del *leb* (cf. Gn 6,5), siendo en el *leb*

⁵³² Cf. *Ibid.*, p. 51.

donde se toman las decisiones prácticas (cf. Is 10,7). También las decisiones que tienen que ver con cuestiones religiosas y morales (cf. Dt 6,5; Is 29,13; 1Re 8,61; 11,4).

El corazón es la sede de integración y unificación, siendo utilizado para designar esta vida interior propia del ser humano (cf. Dt 6,5; Sal 51,12; Bar 7,3; Rom 6,17; 8,27; 10,9; Col 3,15; 1Jn 3,19-21)⁵³³.

Ante la adversidad acontece una experiencia en el interior del ser humano que se recoge en la moción interna representada por el corazón: *y a la mañana, cuando se le había pasado la borrachera, su mujer le contó lo sucedido; a Nabal se le agarrotó el corazón en el pecho y se quedó de piedra* (1Sm 25,37).

Dios sabe ver en lo profundo del ser humano, en la dimensión más interior, sede de la voluntad y las acciones: *pero el Señor le dijo: no te fijas en las apariencias ni en su buena estatura. Lo rechazo. Porque Dios no ve como los hombres, que ven la apariencia. El Señor ve el corazón* (1Sm 16,7).

Hay un mandato directo a que el ser humano cuide de esta dimensión interior, *por encima de todo guarda tu corazón, porque de él brota la vida* (Pr 4,23). Incluso la promesa de un nuevo corazón: *os daré un corazón nuevo y os infundiré un espíritu nuevo; arrancaré de vuestra carne el corazón de piedra y os daré un corazón de carne* (Ez36,26).

C. El corazón en la antropología y teología paulina

Corazón es otro de los conceptos clave en la antropología de San Pablo, algunos autores, incluso, lo sitúan como el término de mayor valor semántico⁵³⁴. Pablo, a pesar del influjo heleno en su antropología, en lo referente a este término se sitúa en continuidad con el Antiguo Testamento.

Emplea 52 veces el término en su corpus y 11 veces en la carta a los Hebreos. El corazón viene a ser el eje de la conciencia, el espacio sagrado donde únicamente se hace presente Dios y donde nace la libertad humana (cf. 1Cor 7,3; Rom 10,6).

⁵³³ Cf. F. Pastor Ramos, *Op.cit.*, 1995, pp. 100-101.

⁵³⁴ Cf. E. Prat, *Op.cit.*, 1947, p. 60.

El corazón, la dimensión más profunda e interior del ser humano, se opone a la apariencia (cf. 1Tes 2,17; 2Cor 5,12). Dios se encarga de fortalecer este órgano central (cf. 1Tes 3,13), lo consuela para que permanezca fiel (cf. 2Tes 2,17) y lo guía hacia el amor de Dios (cf. 2Tes 3,5).

Cuando Pablo hace referencia al pecado también hará alusión a la necedad del corazón (cf. Rom 1,21), mencionando su concupiscencia (cf. Rom 1,24), su dureza (cf. Heb 3,8; 10,16) o su impenitencia (cf. Rom 2,5). De forma gráfica San Pablo describirá el corazón marcado por el pecado cubierto por un velo (cf. 2Cor 3,15).

Para Pablo la conversión a Dios viene marcada por la escucha del corazón y de la ley inserta en él (cf. Rom 2,15; 2Cor 3,2.3; 4,6). El corazón que se convierte a Dios es como un resplandor lleno de luz (cf. Ef 1,18; Rom 2,19; Heb 10,22).

En su acepción ética el corazón alude a la verdad interior: el juicio de Dios pondrá al descubierto los deseos ocultos del corazón (cf. Rom 8,27; 1Cor 4,5; 14,25). Creer desde el corazón es la condición de posibilidad para que el ser humano sea justificado por Dios (cf. Rom 10,10), el obrar ante Dios debe de ser de corazón (cf. Rom 6,17; 10,6.9; 2Cor 2,4; 9.7; Ef 5,19; Col 3,16; 1Tim 1,5; 2Tim 2,22).

El propio San Pablo a la hora de hablar de su dimensión interior se refiere al corazón que, en unas ocasiones se llena de dolor (cf. Rom 9,2), en otras se ensancha y se abre (cf. 2Cor 6,11) y está unido con todos sus hijos espirituales (cf. 2Cor 7,3; 2Cor 8,16; Fil 1,17).

En las cartas escritas en situación de cautividad San Pablo da un paso más y describe el corazón del ser humano como el lugar de la presencia divina, es ahí donde actúa la gracia de Dios. Cristo inhabita en los corazones por la fe (cf. Ef 3,17), es el Espíritu Santo quien mora en el corazón del ser humano (cf. 2Cor 1,22; Gal 4,6). En el corazón se derrama el ágape (cf. Rom 5,5), el efecto que produce la presencia de Dios es la paz del corazón (cf. Fil 4,7) y el consuelo espiritual (cf. Col 2,2; 4,8).

3.1.5 La psico-corporalidad en Jesús

Jesús hace una propuesta a sus discípulos en la que les invita a entrar en lo profundo y encontrarse ahí con el Padre: *Cuando ores entra en tu aposento y ora a tu Padre que está en lo secreto* (Mt 6,6). Es la invitación a orar *en espíritu y en verdad* (Jn 4,24). Se descubre en Jesús una profundidad mística, una capacidad de silencio interior que le remite a la vida trinitaria del Padre.

En este apartado se profundizará en algunas de las raíces que están a la base de la interioridad de Jesús, para a continuación, reflexionar sobre la psico-corporalidad en cuanto vía que le lleva al encuentro con Dios. Para ello, se partirá de alguno de los recursos psico-corporales propuestos por el programa TREVA interioridad, en concreto, la atención, la conciencia sensorial, la postura y el movimiento.

Se presenta el silencio como ese territorio de encuentro con el Padre. Marcos, en el inicio de su evangelio, sintetiza las tres acciones básicas en la vida de Jesús: Jesús anuncia la Palabra, Jesús cura y Jesús se retira a orar (cf. Mc. 1,21 s.). El día en Cafarnaúm recoge la actividad de Jesús y muestra la centralidad del silencio y la oración en su vida.

En repetidas ocasiones Jesús propone a sus discípulos detenerse y descansar (cf. Mt 28-30). Jesús invita a participar de su silencio, un silencio cargado de Presencia⁵³⁵. De este modo, Jesús se sitúa en continuidad con la tradición del pueblo de Israel que durante 40 años anduvo errante por el desierto. Fue allí donde aconteció la experiencia mística de Moisés, donde Yahvé se reveló (cf. Ex 3,1-6).

Los 40 días de Jesús en el desierto, en clara alusión la experiencia de Israel, se presentan como otro de los momentos de silencio profundo. Después del bautismo en el Jordán, y de la experiencia teofánica acontecida, Jesús necesita discernir la voluntad del Padre. Ello es posible en el silencio del desierto (cf. Mt 4,1-11; Mc 1,12s; Lc 4,1-13)⁵³⁶.

⁵³⁵ J.A. Marcos define la presencia como una de las categorías fundamentales en la teología cristiana. Ver: J.A. Marcos, "Juan de la Cruz y la interioridad humana", *Revista de Espiritualidad*, 75, 2016, p. 221.

⁵³⁶ Cf. J. Garrido, *El camino de Jesús*, Sal Terrae, Santander, 2007.

Jesús enseña a sus discípulos a orar sin palabras: en el monte Tabor (cf. Lc 9,28-36; Mt 17,1-9; Mc 9,2-8); a las mujeres que lo seguían en silencio (cf. Mc 15,40-41); sin que haya palabra que rompa la profundidad del silencio (cf. Mt 6,7-8); en definitiva, a adorar en *espíritu y en verdad* (Jn 4,23-24).

Jesús invita a habitar el presente. A no dejar que las preocupaciones impidan la experiencia del aquí y ahora en sus discípulos. En varias ocasiones insiste en la necesidad de no preocuparse por lo que ha de venir: el sermón de la montaña (cf. Mt 6,25-34; Lc 12,22-32); dejar las preocupaciones cuando se está ante el tribunal (cf. Mc 13,11; Mt 10,16-20; Lc 21,12-15); la importancia de la escucha y la contemplación frente al quehacer afanoso (cf. Lc 10,29-32). Jesús define las preocupaciones como una enfermedad grave (cf. Lc 21,34). Por último, en la parábola del sembrador Jesús coloca las preocupaciones al mismo nivel que la seducción de las riquezas (cf. Mt 13,22; Mc 4,19).

Como afirma W. Jalics la novedad de Jesús radica en esta invitación a volver hacia lo interior. Es una nueva dimensión del seguimiento:

“Esta dimensión nos llama a seguir a Jesucristo contemplando en silencio, sin palabras ni pensamientos, al Padre. Esta vocación no exige de nosotros algo que debemos realizar en concreto, sino que nos conduce a omitir todo lo que impide la gran gracia de la unificación”⁵³⁷.

Algunos autores afirman que *Jesús evangeliza educando la interioridad*⁵³⁸. Jesús presenta el evangelio como una oferta cuya acogida dependerá de la disposición interior: *Quien tenga oídos para oír que oiga* (Mc 4,9). El éxito del gesto evangelizador solo se completa cuando el receptor se adhiere de corazón a la noticia de su salvación. El anuncio adquiere toda su dimensión cuando *es escuchado acogido, asimilado y cuando hace surgir en el que lo ha recibido de esta manera una adhesión de corazón* (EN, 23).

⁵³⁷ F. Jalics, *Jesús, maestro de meditación*, PPC, Madrid, 2014, p. 150.

⁵³⁸ D. Guindulain, “Impensable una pastoral sin interioridad, ¿Por qué tantas dudas?”, en E. Andrés y C. Esteban Garcés (Coords.), *La interioridad como paradigma educativo*, PPC, Madrid, 2017, p. 60.

El evangelio presenta el encuentro de múltiples personas con Jesús, todas ellas son personas abiertas a la novedad, a su buena noticia. G. Guindulain las define como,

*“humildemente cóncavos más que soberbiamente convexos. Por tanto, capaces de plenitud. Jesús sale al encuentro de esa apertura para llenarla del amor de Dios. Educar la interioridad será una forma de ayudar a abrir esa concavidad para acoger el don de Dios”*⁵³⁹.

Otra de las características fundamentales de Jesús es su mirada contemplativa. Una mirada llena de compasión que revela las entrañas de misericordia del Padre. El evangelio muestra numerosas escenas en las que Jesús se encuentra por los caminos de Galilea con distintas personas. Un hombre que no poseía nombre, un recaudador de impuestos o una mujer que ejercía la prostitución, entre otros (cf. Mc 5,1-20; Lc 11,1-15; Jn 8,1-11). A partir del encuentro con Jesús acontece en ellos un proceso de conversión. Y dicho proceso viene precedido por la experiencia de sentirse compasivamente mirados, por sentirse aceptados en su más profunda dignidad. Jesús les mira compasivamente. Jesús les revela lo singular de la experiencia humana: sentirse incondicionalmente aceptado, sentirse como hijo de un Padre, que es misericordioso⁵⁴⁰.

Para profundizar en la psico-corporalidad de Jesús se abordará el concepto de cuerpo presente en los evangelios. A continuación, se reflexiona sobre la presencia del cuerpo en la experiencia orante de Jesús. También se ahondará en la vivencia del presente de Jesús, su capacidad para vivir en el aquí y en el ahora con todo su ser. Por último, se mostrará la conciencia sensorial de Jesús. Su capacidad para entrar en contacto con la realidad que le circunda a partir de sus sentidos. Esta sensibilidad para captar lo profundo de la realidad por medio de los sentidos acontece gracias a su enraizamiento en el momento presente.

⁵³⁹ *Ibid.*, p. 61.

⁵⁴⁰ Cf. A. Pronzato, *El abrazo del Padre*, Sal Terrae, Santander, 2005.

A. El concepto de cuerpo en los evangelios

El término cuerpo aparece ocasionalmente en los evangelios. Su significado corresponde al de la traducción griega de los LXX y, en función del contexto, tiene distintos significados.

Desde una perspectiva fundamentalmente biológica, se menciona el cuerpo de Jesús con ocasión de su unción por una mujer, estando en Betania en la casa de Simón el leproso (cf. Mt 26,12; Mc 14,8).

Otro significado que se da a cuerpo es el de cadáver (cf. Mt 26,12; 27,52.58-59; Mc 14,8; 15,43; Lc 17,37; 23,52.55; 24,3.23; Jn 19,31.38.40; 20.12; He 9,40; Heb 13,11)⁵⁴¹.

En los evangelios se encuentra el significado de cuerpo desde una perspectiva integral, como totalidad de la persona (cf. Mt 5,29-30; 6,22-23/Lc 11,34-36; Mt 6,25/Lc 12,22-23; Mc 5,29)⁵⁴². En los relatos de la institución de la eucaristía cuerpo significa, igualmente, la persona entera de Cristo (cf. Mt 26,26; Mc 14,22; 1Cor 11,24).

En el evangelio de Juan, en la escena en la que los mercaderes del templo son expulsados, Jesús alude a su cuerpo en todas sus dimensiones. Será su persona, en su globalidad, el objeto de culto, y no el templo. Jesús alude a su resurrección, donde su cuerpo volverá a la vida de la mano del Padre (cf. Jn 2,21). De forma similar, la carta de los Hebreos presenta el sacrificio de Jesús y de todo su cuerpo para la santificación de los seres humanos (cf. Heb 10,5.10).

En la escena de la transfiguración, nuevamente, el cuerpo de Jesús aparece pleno del Espíritu de Dios. Jesús es el Hijo predilecto del Padre, lleno de poder, al que todos han de escuchar (cf. Mc 9,2-7). La transfiguración es visible por medio del cuerpo de Jesús. Marcos describe en su evangelio cómo Jesús *se transfiguró delante de ellos* (Mc 9,2), y Mateo afirma que *su rostro brillaba como el sol* (Mt 17,2).

En los relatos de los milagros aparece el cuerpo de Jesús con frecuencia como vehículo de fuerza curativa (cf. Mt 8,15/Mc 1,31; 3,10; Mc 5,27; Mt 14,3; Mc 6,56; Lc 4,40). Y

⁵⁴¹ M. Rodríguez Ruíz, "Cuerpo". En F. Ramos (Dir.), *Diccionario de Jesús de Nazaret*, Monte Carmelo, Burgos, 2001, p. 254.

⁵⁴² Cf. *Ibidem*.

los milagros acontecen a partir del contacto entre Jesús y las distintas personas que sufren dolencias. El poder sanador de Jesús toma cuerpo a partir de su presencia, de su corporalidad. Siendo sus manos, metáfora de todo su ser, las que posibilitarán ese contacto con el otro y la sanación (Cf. Mt 8,2/Mc 1,41/Lc 5,13; Mt 9,25/Mc 5,41/Lc 8,54; Mc 7,32-35; Mc 8,2-25; Mc 10,13-16; Lc 7,14)⁵⁴³.

Por medio de sus gestos Jesús se arroga sanar no sólo de la enfermedad física que paraliza el cuerpo en sus movimientos exteriores, sino de esa otra que tiene que ver con deficiencias interiores: egoísmo, idolatría, así como otro tipo de pecados. Ya que perdonar pecados es el reto supremo de Jesús, en los cuales se manifiesta la paternidad de Dios⁵⁴⁴.

Jesús parece tener una sensibilidad especial para el contacto, tal como muestra el relato en el que sana a una mujer que toca su manto (cf. Mc 5,21-43). En medio del gentío Jesús siente que una mujer ha tocado su manto. Cuando pregunta a sus discípulos acerca de quién ha sido esa persona, sus discípulos le responden que en medio de tanta gente que se arremolina a su alrededor lo normal es que sean múltiples las personas que le tocan. En cambio, Jesús ha percibido que ese contacto ha sido diferente. No ha sido fruto de la estrechez de espacio, sino que ha sido fruto de la fe. Jesús se dirige a la mujer, que se postra ante él y le dice: *Hija, tu fe te ha salvado; vete en paz y queda curada de tu enfermedad* (Mc 5,33-34). Lo que hace posible la sanación es el contacto corporal, un contacto de fe.

Los discípulos, a su vez, tocaron a Jesús, le acariciaron, le dieron la mano, lo abrazaron. Juan en su evangelio emplea el verbo *psêlapháô* para expresar la acción de tocar. El verbo utilizado evoca al ciego que palpa, tantea en la oscuridad, examina las cosas con la mano para familiarizarse con ellas, sentir las y reconocerlas⁵⁴⁵.

Las actitudes evangélicas, las actitudes mostradas por Jesús a lo largo del evangelio, son psico-corporales. Esto es debido a que la cercanía, el cariño y el amor encarnadas por él pasan por su proximidad corporal con respecto a cada una de las personas que se

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 256.

⁵⁴⁴ Cf. O. González de Cardedal, *Jesús de Nazaret*, BAC, Madrid, 1993, p. 111.

⁵⁴⁵ Cf. A. Grün, *La experiencia de Dios a través de los sentidos*, Sal Terrae, Santander, 2010, p. 89.

acercan. Jesús se hace prójimo, se hace cercano, pero no desde una perspectiva teórica, sino desde su praxis. La buena noticia del evangelio pasa por la humanidad de Jesús, una buena noticia que se hace corporeidad y que llega por medio del “cuerpo a cuerpo”. Teológicamente, tal como afirma Juan en el prólogo de su primera carta, Dios se hizo visible y audible en Jesucristo. No obstante, *el punto culminante de la encarnación del Lógos eterno consiste en que la palabra de Dios hecha carne puede ser tocada con las manos*⁵⁴⁶.

Del mismo modo, el movimiento es una constante en la actividad pública de Jesús. *Profeta itinerante*⁵⁴⁷, lo característico de Jesús es su peregrinaje tanto por Galilea como por otras regiones limítrofes. Junto con las manos, los pies de Jesús cobran una especial importancia en el Evangelio. Sus pies recorren los pueblos de Galilea y regiones circundantes, Jesús es un profeta itinerante que busca el encuentro con las personas. En palabras de T. Radcliffe, *Dios se hizo carne en un hombre que caminaba a lo largo y ancho de Galilea y que, por último se dirigió hacia Jerusalén, donde hizo el camino de la cruz*⁵⁴⁸.

En la vida de Jesús hay voluntad de significación, es decir, un deseo de exponer la dinámica del Reino a través tanto de palabras como de acciones. Y desde esa perspectiva, el Reino de Dios no tiene un centro de poder desde el que se gobierne la vida del pueblo. Al contrario, la característica fundamental de Dios es su vaciamiento, su salir de sí permanente en busca de cada uno de sus hijos. Por eso, la itinerancia misma es signo de la misión de Jesús⁵⁴⁹.

Inicialmente, el evangelio narra que Jesús se dirige a la región del lago de Galilea: *Dejo Nazaret y se fue a vivir a Cafarnaún, junto al mar* (Mt 4,12-13). Pero no se instala en Cafarnaún, sino que, en un primer momento recorre los pueblos situados junto al lago: Magdala, Betsaida. También visitó las ciudades de la baja Galilea: Nazaret y Caná;

⁵⁴⁶ *Ibidem.*

⁵⁴⁷ J.A. Pagola, *Jesús. Aproximación histórica*, PPC, Madrid, 2007, p. 83.

⁵⁴⁸ T. Radcliffe, *El borde del misterio*, Mensajero, Bilbao, 2017, p. 95.

⁵⁴⁹ Cf. J. Garrido, *Op.cit.*, 2006, p. 108.

llegando hasta las regiones vecinas de Galilea: Tiberiades y Séforis⁵⁵⁰. Jesús, además, alecciona a sus discípulos ante la necesidad de trasladarse de una ciudad a otra. En algunas ocasiones, incluso, por la necesidad de mantener a salvo su propia integridad física (cf. Mt 10,22-23).

Los evangelios narran la subida al monte Tabor, en medio de la crisis de Jesús, crisis de misión que atañe a su identidad más radical⁵⁵¹. En el monte acontece la experiencia de la transfiguración. A partir de ahí, se desarrolla la subida a Jerusalén, donde todo culminará en el camino del calvario que conduce a la cruz.

En Jesús acontece todo un proceso interior, un proceso espiritual que va acompañado de las distintas etapas de su itinerancia. El camino de Jesús evoca movimiento, dinamismo y proceso interior. Su peregrinaje le llevará a entrar en contacto con distintas personas, con distintos grupos. Jesús desprende cercanía, Jesús es accesible. No es necesario visitar ningún palacio ni ninguna sinagoga para encontrarlo. Jesús transita junto a sus discípulos por los caminos de Palestina.

Es la invitación que Jesús realiza a las mujeres en los relatos de las apariciones, continuad caminando (cf. Mc 16,7). Uno de los nombres con los que se conoció al cristianismo en los orígenes fue *el camino*⁵⁵².

B. Jesús, cuerpo y oración

Jesús vive su experiencia de encuentro con el Padre de una manera integral, con todo su ser. Ello remite a su corporalidad como el ámbito para visibilizar la hondura de su experiencia espiritual.

La oración constituye parte de la tarea esencial de Jesús. Marcos, en el inicio de su evangelio presenta, de forma sintética, las acciones básicas de un día en Cafarnaúm. En dicho pasaje Marcos muestra a Jesús que sana, anuncia a Dios y su Reinado y, por último, ora (cf. Mc 1,29-39). Jesús aparece rezando, a lo largo del evangelio, en numerosos lugares: en el desierto (cf. Mt 4,1-10), en la montaña (cf. Lc 6,1; 9,28; Mc

⁵⁵⁰ Cf. J.A. Pagola, *Op.cit.*, 2007, pp. 59-60.

⁵⁵¹ Cf. J. Garrido, *Op.cit.*, 2006, p. 172.

⁵⁵² T. Radcliffe, *Op.cit.*, 2017, p. 95.

6,46), en lugares solitarios (cf. Lc 5,16; Mc 1,35; Mt 6,46), en el huerto de Getsemaní (cf. Lc 22,39), y también en lugares secretos (cf. Mt 6,6).

El evangelio, además, muestra las distintas posturas en la que Jesús hacía oración. En ellas se ve una adecuación entre actitud interior y postura corporal: Jesús ora de rodillas y tirado de bruceas en el huerto de Getsemaní (cf. Lc 22,41; cf. Mt 26,39), echado en tierra (cf. Mc 14,35), con los ojos levantados hacia el cielo en la bendición de los panes antes de repartirlos (cf. Mc 6,41)⁵⁵³. También es significativo el gesto inicial con el que Jesús abre su oración por los discípulos: mirando al cielo comienza su oración de despedida (cf. Jn 17,1)⁵⁵⁴.

Por último, el cuerpo postrado de Jesús en la cruz se hace oración de entrega y apertura a la voluntad salvífica del Padre. Jesús es crucificado después de cargar con la cruz (cf. Mc 15,21). Es el camino de la pasión, en el que es conducido hasta el Gólgota, lugar en el que es crucificado (cf. Mc 15,22-27). La presencia de Jesús en la cruz, su cuerpo maltrecho, flagelado y con una corona de espinas en la cabeza, es metáfora de la entrega de éste a la voluntad de Dios. Todo su cuerpo, en esos momentos de convulsión y asfixia, se convierte en oración al Padre. Esta intuición acerca del sentido profundo de la psico-corporalidad de Jesús en su pasión y muerte es recogida por el evangelio de Juan quien, haciendo una lectura teológica del proceso, muestra la cruz como el espacio de elevación y glorificación de Jesús (cf. Jn 18,11).

C. Atención al presente

Jesús invita a estar en actitud observante. Invita a estar atentos para tomar conciencia de que el Reino de Dios ya ha comenzado (cf. Lc 17,21). Por ello, una actitud fundamental será la vigilancia (cf. Mc 13,33-37). Jesús, al igual que otros maestros espirituales, invita a sus seguidores a estar presentes, porque la rutina, el quehacer diario, la prisa o el cansancio tienden a reducir la capacidad atencional del ser humano y a caer en las redes del egocentrismo. La atención al presente hace al ser humano tomar conciencia de la profundidad de la vida. Como afirma T. Naht Hanh el ser humano debería practicar

⁵⁵³ E. Martín Nieto, "Oración". En F. Ramos (Dir.), *Op.cit.*, 2001, p. 876.

⁵⁵⁴ Cf. R. Cavedo, "Corporeidad", en P. Rossano, G. Ravasi y A. Girlanda (Dir.), *Nuevo diccionario de teología bíblica*, Paulinas, Madrid, 1990, p. 347.

para disfrutar del reino a cada paso que da⁵⁵⁵. Habitar el instante presente supone acallar la mente, situarse como testigo de todo lo que ocurre en el interior, aprendiendo a descansar en el silencio mental⁵⁵⁶.

Un elemento común en los relatos de las apariciones es la invitación de Jesús a que sus discípulos le busquen en Galilea, las indicaciones son claras: *Allí me encontraréis* (Mt 28,10). Del mismo modo, en el evangelio de Marcos, las mujeres que van en busca del cadáver de Jesús en el sepulcro reciben el mismo mensaje: Jesús acompañará a sus discípulos en el viaje a Galilea, será allí donde lo vuelvan a ver (cf. Mc 16,7). Galilea para los discípulos de Jesús es la tierra en la que le han conocido y se han quedado prendados de su mensaje, Galilea es su patria. Galilea, por tanto, significa lo cotidiano, el día a día. Y esa es la invitación de Jesús a sus discípulos, Galilea es el aquí y ahora, el momento presente⁵⁵⁷.

Jesús vive en el aquí y ahora, el momento presente. Son numerosas las ocasiones en las que Jesús busca un lugar solitario y tranquilo para retirarse junto con sus discípulos (cf. Mc 6,30; Mc 1,35; Mc 6,46; Mc 14,32; Mt 14,23; Mt 26,11; Lc 4,1-2; Lc 5,16; Lc 9,18; Lc 22,39).

Recogiendo la tradición sapiencial, E. Martínez Lozano afirma que *descanso es otro nombre de Dios*⁵⁵⁸. El estrés divide a la persona interiormente. El ritmo de vida, junto con la actividad mental le lleva a vivir de un lado para otro, sin tiempo para habitar el momento presente. El estrés es la experiencia por medio de la cual las tres dimensiones básicas de la persona, cabeza, corazón y cuerpo, no se encuentran armonizadas. El estrés es un producto mental, propio de una sociedad occidental egocentrada. El instante presente *es el lugar del descanso y de la plenitud, el lugar de Dios*⁵⁵⁹.

⁵⁵⁵ Cf. T. Nhat Hanh, *La paz está en tu interior*, Oniro, Barcelona, 2012, p. 83.

⁵⁵⁶ Cf. E. Martínez Lozano, *Sabiduría para despertar*, DDB, Bilbao, 2011, p. 339.

⁵⁵⁷ Cf. E. Leclerc, *Id a Galilea*, Sal Terrae, Santander, 2006.

⁵⁵⁸ E. Martínez Lozano, *Op.cit.*, 2011, p. 175.

⁵⁵⁹ *Ibid.*, p. 176.

Algunos autores han analizado, desde una perspectiva clínica, la respuesta de Jesús a situaciones límite en su vida, como la crucifixión. Han observado la respuesta fisiológica y emocional que su organismo ofrece ante diversas situaciones de amenaza. Desarrollan la tesis del estrés de Jesús⁵⁶⁰.

No obstante, un análisis de la cotidianidad de Jesús lleva a observar la inexistencia de indicadores de estrés. Jesús vive anclado en el aquí y ahora, con su corazón, su cuerpo y sus emociones en aquello que acontece en cada instante⁵⁶¹. Jesús invita a sus discípulos a frenar su impaciencia, a saber esperar y respetar los tiempos propios de cada persona y cada situación.

En la parábola de la semilla que brota y crece se muestra cómo una vez que el sembrador ha sembrado y la semilla ha sido recibida por la tierra, comienza un proceso lento, casi imperceptible a los ojos de las personas (cf. Mc 4,26-29). En todo ese proceso lo fundamental es dejar que el crecimiento acontezca. No es necesaria la intervención del campesino: *sin que éste sepa cómo, ya sea que duerma o esté despierto* (Mc 4,27). El proceso, además, se da sin que el campesino sepa cómo se produce. La actitud básica, por tanto, es la espera y la confianza. Jesús muestra cómo las cosas más bellas y grandes surgen de lo pequeño, poco a poco⁵⁶². Así es como la semilla de mostaza se convierte en la planta más grande de todo el huerto (cf. Mc 4,30-34).

D. Jesús y los sentidos

La presencia de Jesús, su capacidad para habitar el momento presente, nace de una atención a su conciencia sensorial. Jesús se hace cercano, por medio de los sentidos, al mundo que le rodea, a tantas personas que se acercan a él, especialmente a los más necesitados. Es posible, del mismo modo, hablar de los sentidos espirituales, cuya finalidad es *sentir y gustar a Dios*⁵⁶³. Los sentidos espirituales permiten entrar en relación con Dios, revelando cada uno de ellos un aspecto concreto de su divinidad⁵⁶⁴.

⁵⁶⁰ Cf. D. López Rosetti, *El estrés de Jesús*, San Pablo, Madrid, 2009.

⁵⁶¹ Cf. A. Cury, *El maestro de las emociones*, Nelson, Tennessee, 2008.

⁵⁶² Cf. J. Masía Clavel, *Aprender de oriente: lo cotidiano, lo lento y lo callado*, DDB, Bilbao, 1998.

⁵⁶³ Dentro de la tradición de la Iglesia Orígenes será uno de los primeros autores en hablar de los sentidos espirituales. Orígenes, *Contra Celso*, VII (en línea). Disponible en:

Tacto

Por medio del tacto Jesús entra en relación, sus manos son expresión de sanación y libertad. Los milagros serán, en la mayoría de las ocasiones, las situaciones en las que ese poder expresado por medio de sus manos se haga efectivo. Por medio del contacto las personas que se encuentran junto a Jesús pasarán de la experiencia de la exclusión y desintegración a la inclusión y la integración. Jesús coloca sus manos sobre los cuerpos heridos, Jesús toca con firmeza y así se hace posible la sanación en la suegra de Pedro (cf. Mc 1,31-41), la hija de Jairo (cf. Mc 5,41), la curación de los enfermos (cf. Mc 6,5), la recuperación del habla y la escucha en el sordomudo (cf. Mc 7,31-37), la recuperación de la vista por el ciego de Betsaida (cf. Mc 8,23-25) o la sanación del niño epiléptico (cf. Mc 9,27).

El tacto de Jesús, su modo tanto de tocar como de dejarse tocar, revela el amor y la misericordia de Dios. Por ello, es posible afirmar que Jesús es la compasión de Dios hecha cuerpo, carne e historia⁵⁶⁵.

Gusto

Jesús desarrolla una especial habilidad para degustar la vida, siendo su alimento cumplir la voluntad del Padre (cf. Jn 4,32-34). El evangelio de Juan describirá a Jesús como pan de vida (cf. Jn 6,5-11). Jesús invita a sus discípulos a acudir a él para saciar su hambre y su sed (cf. Jn 7,37). El ser humano encuentra en Él el alimento que responde a su anhelo más profundo (cf. Jn 6,26). En la institución de la eucaristía Jesús muestra a sus discípulos el don de la comunión que les ofrece por medio del sacrificio de su cuerpo. A través de su cuerpo y su sangre el discípulo participa de su vida, que se da como alimento: *Quien come mi carne y bebe mi sangre tiene vida eterna, y yo lo resucitaré en*

<https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF-8#q=origenes+contra+celso+VII>.

⁵⁶⁴ Cf. C. Aubin, *Las ventanas del alma*, Sal Terrae, Santander, 2013, p. 29.

⁵⁶⁵ Cf. P. Torres Pérez, “Jesús de Nazaret y su acceso a la realidad a través de los sentidos: “Tocar y gustar como Jesús”, *Comunidad Santo Tomás de Aquino*, 2008 (en línea). Disponible en: http://comunidadsta.org/index.php?option=com_content&view=article&id=156:-jesus-de-nazaret-y-su-acceso-a-la-realidad-a-traves-de-los-sentidos-tocar-y-gustar-como-jesus-&catid=117:talleres-2008&Itemid=232.

el último día. Mi carne es verdadera comida, y mi sangre es verdadera bebida (Jn 6,54-55).

El propio Reino de Dios es descrito como un banquete en el que tienen cabida todos los desheredados de la tierra. Son ellos los que ocupan los primeros lugares en la mesa (cf. Mt 7,9-11). Jesús, en numerosas ocasiones, aparece en el evangelio compartiendo mesa con personas excluidas, poniendo en entredicho las convenciones sociales de la época (cf. Lc 2,15; Lc 15,2). Las comidas de Jesús, así, se convierten en *parábola viva*⁵⁶⁶ del Reino de Dios, ya que éste subvierte los valores y jerarquías sociales de la época. Jesús comparte mesa con excluidos de la sociedad y, es ahí donde la metáfora del banquete mesiánico muestra la preferencia de Dios por los más desfavorecidos⁵⁶⁷.

Oído

Los profetas y los sabios habían exhortado al pueblo de Israel a escuchar. Habían invitado a escuchar la ley (cf. Pr 28,9), a escuchar a Dios (cf. Dt 8,3; cf. Am 8,11) así como al prójimo (cf. Pr 18,13). Jesús recoge esta tradición en la que el oído, la capacidad de escucha, se torna en metáfora de la apertura del ser humano hacia Dios y hacia sus hermanos. En hebreo el oído, *ózen*, evoca la idea de apertura y de obediencia⁵⁶⁸.

Cuando Dios se manifiesta en los evangelios invita a escuchar a su Hijo: *Este es mi Hijo querido, mi predilecto. Escuchadle* (Mt 17,5). Si Cristo es la Palabra encarnada de Dios, es necesario que el ser humano disponga sus oídos abiertos para recibir la Buena Noticia. Jesús invita a una escucha profunda, invita a sus discípulos a escuchar con los ojos del corazón. Sólo así es posible captar el sentido profundo de sus palabras (cf. Mt 11,15). En el relato de la curación del sordomudo, Jesús exhorta a los oídos que se abran, a la vez que introduce sus dedos en ellos (cf. Mc 7,34). Jesús quiere recuperar la

⁵⁶⁶ J.R. Busto, *Cristología para empezar*, Sal Terrae, Santander, 2001, p. 61.

⁵⁶⁷ Cf. R. Aguirre, *La mesa compartida*, Sal Terrae, Santander, 1994.

⁵⁶⁸ Cf. C. Aubin, *Op.cit.*, 2013, p. 46.

vocación de escucha en el ser humano, quiere convertirle en un *oyente de la palabra*⁵⁶⁹. Jesús es capaz de hacer oír a los sordos (cf. Mt 11,15; Lc 7,22; Mc 7,34).

La referencia a los oídos tiene, en ocasiones, un sentido meramente físico (cf. Mt 26,51; Mc 14,47; Lc 22,50.51; Jn 18,10.26). Otras veces, tiene connotación simbólica de inteligencia. Tener oídos para oír es tener capacidad para entender (cf. Mt 11,15; 13,9; Mc 7,16)⁵⁷⁰.

Lo que distingue al seguidor de Jesús es su capacidad de escuchar la palabra. Así, cuando le preguntan a Jesús por la identidad de su familia, él responde: *Mi madre y mis hermanos son los que escuchan la Palabra de Dios y la ponen en práctica* (Lc 8,21). La *familia dei*, por tanto, se compone de todos los que escuchan y hacen suya la palabra de Dios. La invitación completa que hace Jesús no es sólo a escuchar, sino a cumplir su palabra. Ahí reside el secreto de la felicidad: *Dichosos los que escuchan la Palabra de Dios y la cumplen* (Lc 11,28).

Habla

En la misión de Jesús cobra especial importancia su anuncio del Reino. Jesús, por medio de la palabra, transmite a sus discípulos y a todas las personas que le siguen su propuesta de salvación. Sus palabras son signo de salvación, de que el Reino de Dios ya ha comenzado (cf. Mt 21,31; Lc 11,29; 17,20-21).

Jesús ha sido denominado *poeta de la compasión*⁵⁷¹. Su lenguaje no fue teológico ni discursivo, sino poético. Un lenguaje lleno de imágenes y metáforas. Las parábolas presentan *una lógica asistemizable que requiere luz teológica*⁵⁷². Este lenguaje poético da continuidad a la tradición veterotestamentaria que encarnaban profetas como Oseas, Isaías y Jeremías. Los cuales se habían valido de esta forma de hablar para sacudir la conciencia del pueblo⁵⁷³.

⁵⁶⁹ Cf. *Ibid.*, p. 46.

⁵⁷⁰ Cf. E. Martín Nieto, "Oído". En F. Ramos (Dir.), *Op.cit.*, 2001, p. 874.

⁵⁷¹ J.A. Pagola, *Op.cit.*, 2007, p. 115.

⁵⁷² J. Garrido, *Op.cit.*, 2006, p. 138.

⁵⁷³ Cf. J.A. Pagola, *Op.cit.*, 2007, p. 116.

La parábola será un recurso propio de Jesús, será la forma de describir el reino de Dios. Este género literario tiene la característica de unir, de forma singular, palabra, contenido y misión⁵⁷⁴.

Jesús, en las parábolas, parte de lo cotidiano, de lo sencillo. Se podría afirmar que Jesús habla por medio de metáforas encarnadas. Las parábolas crean en los oyentes efecto: hacen pensar, conmueven, tocan su corazón y les invitan a abrirse a Dios. Así, por medio de las parábolas, Jesús hace presente a Dios en los oyentes⁵⁷⁵.

La metáfora posibilita estructurar conceptos a partir de imágenes que son tomadas de la cotidianeidad, haciendo posible en el oyente la conformación de su sistema conceptual. Así lo muestran los estudios de lingüística cognitiva, donde autores como G. Lakoff y M. Johnson han desarrollado, desde la perspectiva neuropsicológica, los efectos de este recurso lingüístico⁵⁷⁶. La metáfora, como ya se ha mencionado, activa procesos cognitivos que involucran la concepción del mundo del sujeto. Por medio de estos recursos las imágenes mentales se forman a partir de dos dominios básicos: el dominio meta, o categoría que se quiere metaforizar y el dominio fuente, o imagen de la que la metáfora es extraída. De este modo, se establece una conexión asimétrica entre dominios sensorio motores y dominios de la experiencia subjetiva⁵⁷⁷. Detrás del pensamiento de estos autores se encuentra una filosofía encarnada o corporeizada.

Jesús desarrolla una habilidad especial para que, lo que estos autores denominan el dominio fuente, sea un elemento propio de la cotidianeidad de los oyentes de su mensaje. Son varias las metáforas utilizadas para explicar el concepto reino de Dios: la parábola del sembrador (cf. Mt 13,1-9), la parábola del trigo y la cizaña (cf. Mt 13,24-30), del grano de mostaza (cf. Mt 13,31-32), de la levadura (cf. Mt 13,33-35). Todas ellas parten de elementos naturales, elementos propios de la vida de campesinos y personas que vivían en el mundo rural, característica de los seguidores de Jesús. De este

⁵⁷⁴ Cf. J. Garrido, *Op.cit.*, 2006, p. 134.

⁵⁷⁵ Cf. J.A. Pagola, *Op.cit.*, 2007, p. 119.

⁵⁷⁶ Cf. G. Lakoff y M. Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 2001; G. Lakoff, *No pienses en un elefante*, Complutense, Madrid, 2006; G. Lakoff y R. Nuñez, *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*, Basic Books, New York, 2000.

⁵⁷⁷ Cf. G. Lakoff y M. Johnson, *Philosophy in the flesh*, Basic Books, New York, 1999, pp. 100-130.

modo, el Reino de Dios no es explicado de forma teológica ni conceptual, sino que el oyente debe de percibirlo en el corazón de la realidad. Jesús, así, suscita lo que está latente, invita a una comprensión profunda del misterio de la vida. Jesús, en definitiva, *ilumina los ojos del corazón mediante parábolas que narran la presencia creadora y salvífica de Dios*⁵⁷⁸.

Por medio de las parábolas Jesús transmite que Dios no es alguien externo a la realidad, en un mundo aparte, sino que está en el entramado básico de la misma. El Reino es vida que transforma desde dentro, únicamente hay que tener esperanza y dejarlo crecer⁵⁷⁹.

En el análisis del habla de Jesús es necesario destacar la centralidad de una palabra que se convierte en fundante en su experiencia espiritual: *Abba*. Padre es una palabra que brota de la profunda experiencia espiritual de Jesús, es una palabra que emana de su interior. Rompiendo los criterios de la religión judía, Jesús, a partir de su experiencia de proximidad con Dios, se atreve a llamarle Padre. *Abba* es una palabra sentida corporalmente, que expresa y da profundidad a la relación de Jesús con su Padre.

Abba expresa la primera experiencia afectiva del niño con sus padres, es el movimiento de los labios pronunciando los fonemas más sencillos. *Abba* es la primera palabra que el niño balbucea, llena de intimidad y confianza, de despreocupación y de amor. *Abba* es la palabra utilizada por Jesús para dirigirse a Dios, y es la palabra *teológicamente más densa de todo el NT, ya que ella nos revela el misterio último de Jesús*⁵⁸⁰. Esta palabra muestra el principio de orientación básico del propio Jesús: su vivirse como Hijo. Por lo tanto, *no implica propiamente una nueva concepción de Dios, sino una concepción de Sí, por referencia a Dios*⁵⁸¹. Esta palabra, han afirmado algunos autores, es el fermento básico de toda cristología posterior⁵⁸².

⁵⁷⁸ J. Garrido, *Op.cit.*, 2006, p. 135.

⁵⁷⁹ Cf. *Ibid.*, p. 136.

⁵⁸⁰ Cf. O. González de Cardedal, *Jesús de Nazaret*, BAC, Madrid, 1993, p. 97.

⁵⁸¹ J.I. González Faus, *Op.cit.*, 2016, p. 143.

⁵⁸² Cf. J. Dupont, *Le discours de Milet*, Paris, 1960, p. 34. Citado en O. González de Cardedal, *Op.cit.*, 1993, p. 100.

Desde la perspectiva psico-corporal se puede definir *Abba* como una palabra corporalmente sentida, que nace de la profunda experiencia mística de Jesús. Y lo hace no como concepto teológico, sino como expresión de una vivencia fundante.

Vista

Jesús es epígono de una manera diferente de mirar, Jesús posee una mirada que salva⁵⁸³. Zaqueo se encuentra con la mirada de Jesús que se acerca para hospedarse en su casa (cf. Lc 19,2-6). El joven rico, que pregunta a Jesús sobre la forma de heredar la vida eterna, y que siente que cumple con los preceptos religiosos, no es capaz de descubrir la mirada amorosa de Jesús, y es ahí donde la respuesta de Jesús no encuentra eco (cf. Mc 10,17-30).

Entre las curaciones de Jesús están las que tienen que ver con la recuperación de la vista por parte de personas invidentes. El evangelio de Juan relata cómo Jesús hace barro con la saliva para aplicárselo en los ojos al ciego y, posteriormente, le envía a lavarse en la alberca de Siloé. El ciego, en ese momento, recupera la vista (cf. Jn 9,5-7).

El ojo es la lámpara del cuerpo (cf. Mt 6,22; Lc 11,34), que permite admirar las maravillas del Señor (cf. Mt 21,42; Mc 12,11). Jesús invita a sus discípulos a levantar los ojos, a estar bien atentos a las cosas que puedan suceder (cf. Mt 17,8; Lc 16,23; Jn 4,34; 6,5). Abrir bien los ojos es ser precavidos y no dejarse influenciar por los fariseos (cf. Mt 16,6; Mc 8,15), no dejarse llevar por la codicia (cf. Lc 12,15), y reconocer al Hijo de Dios (cf. Lc 24,31)⁵⁸⁴.

Jesús es presentado en el evangelio como la luz: Jesucristo es la luz nacida de la luz (cf. Jn 1,1-18). Él mismo se autoproclama como la *luz del mundo* (Jn 9,5).

3.2 Tradición

En el siguiente apartado se presentan varios autores que han profundizado en su experiencia de Dios a partir de la vía de la interioridad. En primer lugar, San Agustín, el

⁵⁸³ Cf. S. Weil, *A la espera de Dios*, Trotta, Madrid, 2009.

⁵⁸⁴ Cf. E. Martín Nieto, *Op.cit.*, 2001, p. 874.

cual mostrará el proceso de introspección como proceso de encuentro con Cristo. También se ahondará en los místicos Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Por último, se hará un análisis de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola desde la perspectiva de la psico-corporalidad.

3.2.1 San Agustín: “Intimo mejor mío”

San Agustín es el gran descubridor de la vida interior. Ha sido el autor que ha marcado la *via interioratis* como una vía adecuada para el conocimiento del ser humano y para el acceso a la verdad. San Agustín señalará el mundo interior como espacio de revelación y encuentro con Dios. En él, el conocimiento interior no es mera introspección, sino que es encuentro y compromiso con Cristo.

Por medio del género de la autobiografía San Agustín propone toda una cartografía para el descubrimiento interior. En una primera aproximación se pueden señalar dos características. Por un lado, su sensibilidad para tomar conciencia de los matices más sutiles de su experiencia interior. Por otro lado, su capacidad para expresar esa experiencia por medio de un lenguaje a caballo entre la poesía y la teología. Es el autor que realza una *gramática de la individualidad*⁵⁸⁵. Su obra, *Las Confesiones*, es una referencia dentro del género literario de la autobiografía, ejerciendo influjo hasta la actualidad⁵⁸⁶. Su obra es un esfuerzo permanente por sumergirse en las dimensiones más profundas de su propio ser, abriéndose a un conocimiento nuevo e insospechado de sí mismo⁵⁸⁷.

⁵⁸⁵ A. Callejo, “Interioridad y narración de sí en San Agustín”, *Thémata*, 35, 2005, p. 337.

⁵⁸⁶ El influjo de este género auto biográfico ha llegado hasta autores como J.J. Rousseau, quien, ya en plena modernidad y en medio del auge del individualismo en Europa, llegó a poner el mismo título, *Las Confesiones*, a una de sus obras. Ver: J.J. Rousseau, *Las Confesiones*, Alianza, Madrid, 1997.

⁵⁸⁷ Un ejemplo de esto es la división que realiza en el libro X de *Las Confesiones*, donde el autor presenta dos partes en esta *via interioratis*: en primer lugar, en lo que sabe de sí mismo (clarificación de la verdad); y en segundo lugar, lo que todavía no sabe de sí (purificación de las concupiscencias). Cf. R. Flórez, “Apuntes sobre el libro X de las «Confesiones» de san Agustín”, *La Ciudad de Dios*, 169, 1956.

La intimidad del ser humano es el lugar donde se revela la verdad de éste. Sólo en la medida en que se descubre la fuerza y belleza de esta verdad se puede configurar una vida personal digna de tal nombre.

Su obra *Las Confesiones* es la narración de su historia de conversión, será este el modo de acercarse a su persona y a su legado teológico y espiritual.

A. Acercamiento psico biográfico

San Agustín nace el 13 de octubre del año 354 en Tagaste, una pequeña ciudad agrícola del norte de África. Nace en el seno de una familia sencilla que, sin pasar grandes penurias económicas, tampoco posee recursos para disfrutar de excesivas comodidades. Agustín da sus primeros pasos en su vida académica en la escuela de la comarca, aprendiendo a escribir, leer, matemáticas, así como los idiomas griego y latín. Si bien, como expresa en su obra *Las Confesiones*, estos primeros años no están marcados por el fervor estudiantil, *no gustaba yo de las letras y odiaba el que me urgiesen a estudiarlas*⁵⁸⁸.

En la adolescencia comienza a demostrar su capacidad intelectual y sus padres deciden enviarle a Madaura. Allí hay una especie de ciudad universitaria, donde profundiza sus estudios de Literatura y Oratoria. En todo este proceso de aprendizaje San Agustín se mantiene lejos de la doctrina cristiana. Su padre no era cristiano y su madre estaba muy interesada en el éxito profesional de su hijo. En palabras del propio San Agustín,

*“su cuidado fue solo de que aprendiera a componer discursos magníficos y a persuadir con la palabra (...) el padre, porque no pensaba casi nada de ti y sí muchas cosas vanas sobre mí; la madre, porque consideraba que aquellos acostumbrados estudios de la ciencia no sólo no me habían de ser estorbo, sino de no poca ayuda para alcanzarte a ti”*⁵⁸⁹.

Por otro lado, Madaura aunque era un prestigioso centro de estudios, estaba dominado por tradiciones estilísticas consolidadas durante siglos, donde el cristianismo pasaba

⁵⁸⁸ San Agustín, *Confesiones*, I, 12, 19. En adelante se citarán las obras de San Agustín de la edición *Obras completas*, El Monte Carmelo, Burgos, 1959.

⁵⁸⁹ *Ibid.*, II, 2, 4; 3, 8.

desapercibido. El siguiente lugar en su proceso de estudios será Cartago, ciudad costera y cosmopolita, en la que Agustín encontrará espacio para el amor carnal, *hervidero de amores impuros*⁵⁹⁰.

La lectura de una exhortación a la filosofía escrita por Cicerón fue la primera experiencia significativa en relación a la fe cristiana, algo que, hasta ese momento, apenas había ocupado lugar en la vida de Agustín. Este es un punto de inflexión que cierra una juventud marcada por los vicios carnales y abre la página de la introspección y el acercamiento a Dios. Nace su obra *Las Confesiones*, en la que hará auto observación de su mundo interior.

Otro de los momentos significativos fue su contacto con Ambrosio de Milán, que le ayuda a tomar conciencia de cómo su inclinación maniquea no responde a su búsqueda existencial. Escuchando los sermones de San Ambrosio descubre la profundidad de la Sagrada Escritura. De este modo, surge su pasión por San Pablo y sus cartas,

*“Así, pues, cogí avidísimamente las venerables Escrituras de tu Espíritu, y con preferencia a todos, al apóstol Pablo... Y comprendí y hallé que todo cuanto de verdadero había yo leído allí [en los platónicos], se decía aquí realzado con tu gracia, para que el que ve no se gloríe, como si no hubiese recibido, no ya de lo que ve, sino también del poder ver”*⁵⁹¹.

Por otro lado, la lectura de obras neoplatónicas, muchas de ellas reelaboradas por autores cristianos (Mario Victorino, por ejemplo), le alejan del gnosticismo dualista propio del maniqueísmo, para abrirle a un nuevo horizonte antropológico y teológico.

Todo este proceso de conversión tiene su momento definitivo en unos jardines de Milán, donde descubre en el texto paulino de la Carta de los Romanos la llamada de Dios, *no en comilonas ni embriagueces, no en lechos ni en liviandades, no en contiendas ni emulaciones, sino revestíos de nuestro Señor Jesucristo y no cuidéis de la carne con demasiados deseos* (Rom 13,13).

⁵⁹⁰ *Ibid.*, III, 1.

⁵⁹¹ *Ibid.*, VII, 21, 27.

Es ahí donde descubre la fe como una respuesta libre a la llamada amorosa de Dios. Es la gracia que actúa en el corazón de Agustín y que le llevará, con posterioridad, a ser el “Doctor de la gracia”. También le llevará a ser una referencia en el pensamiento teológico cristiano, frente a movimientos heréticos como el pelagianismo, el arrianismo y el donatismo.

Se bautizó en la Pascua del año 387 y a los pocos años ya era el obispo de Hipona. A partir de ese momento dos van a ser las grandes tareas de Agustín. Por un lado, responder a sus tareas episcopales. Por otro lado, profundizar en su reflexión teológica y desarrollar una amplia obra que le convertirá en uno de los autores de referencia del pensamiento cristiano.

El tiempo histórico en el que Agustín vivió estuvo marcado por el cambio y la transformación. No en vano, él sufrió en sus propias carnes la radicalidad propia de esta época. La iglesia de la cristiandad estaba naciendo en medio de saqueos e invasiones de los pueblos bárbaros. El cristianismo, que recientemente – en el año 313 - había sido nombrado por Constantino, por medio del Edicto de Milán, religión oficial del imperio, sufrió un gran avance. Fue el tiempo de los grandes concilios en los que se fijó la ortodoxia cristiana, siempre en diálogo con otras concepciones antropológicas y teológicas de la época. Todo esto supuso una gran tarea de sistematicidad y rigor a la hora de fijar la doctrina. La obra de Agustín ayudó en este proceso⁵⁹².

Algunas de sus obras son, *La ciudad de Dios*, donde plantea la relación entre la ciudad de Dios y la ciudad terrena. *De Doctrina Christiana*, donde establece una síntesis entre su vocación como pastor y su vocación como teólogo y *Retractationes*, su obra capitular. Pero sin duda, la obra que centrará el interés de esta investigación serán *Las Confesiones*. Obra autobiográfica en la que Agustín se acerca con precisión y sutileza al mundo interior del ser humano.

M. Buber plantea que los contextos de cambio y de crisis sociales invitan a un repliegue del ser humano hacia sí mismo. Ante un mundo inhóspito, marcado por la incertidumbre

⁵⁹² K. Weintraub presenta el pensamiento agustiniano como el puente entre el mundo antiguo y el medieval. Ver: K. Weintraub, *La formación de la individualidad*, Megazul-Endymion, Madrid, 1993, pp. 57-58.

y la falta de referencias, se produce una tendencia a buscar certezas y puntos de apoyo en el interior⁵⁹³. Expresado con sus palabras:

“En el hielo de la sociedad es cuando el hombre implacablemente, se siente como problema, se hace cuestión de sí mismo, y como la cuestión se dirige y hace entrar en juego lo más recóndito de sí, el hombre llega a cobrar experiencia de sí mismo”⁵⁹⁴.

Otros autores como Aristóteles habían situado en su reflexión filosófica al ser humano en continuidad con el mundo, enmarcando la antropología en una filosofía de la naturaleza. La reflexión agustiniana, en cambio, nace marcada por la experiencia del mal. Esta cuestión ya había estado presente en la reflexión de gnósticos y maniqueos, *el hombre agustiniano se asombra de aquello que en el hombre no se puede comprender como parte del mundo, como una cosa de las cosas en la conciencia de los que vivían inmersos en dichos cambios*⁵⁹⁵.

En esta misma tesis de M. Buber incide K. Weintraub afirmando,

“las épocas de crisis en las que las más firmes suposiciones sobre el hombre y su mundo son de continuo puestas en tela de juicio, fuerzan al individuo a asumir la tarea de la duda y de indagar una y otra vez en los cimientos mismos sobre los que descansa tradicionalmente esta concepción de sí mismo”⁵⁹⁶.

De este modo, es posible vincular el trabajo de Agustín sobre la interioridad con el contexto de crisis en el que vivió, un mundo clásico que se derrumbaba y que dejaba paso a una época de la cristiandad medieval que todavía no había acontecido⁵⁹⁷.

En ese sentido, el cambio fundamental, que el propio San Agustín vivió en primera persona fue la rápida expansión de la religión. Concretamente el cristianismo, que en

⁵⁹³ Cf. M. Buber, *¿Qué es el hombre?*, FCE, Mexico, 1960, pp. 24-25.

⁵⁹⁴ *Ibidem*.

⁵⁹⁵ *Ibid.*, p. 27.

⁵⁹⁶ K. Weintraub, *Op.cit.*, 1993, p. 53.

⁵⁹⁷ Cf. A. Callejo, *Op.cit.*, 2005, p. 338.

poco más de medio siglo pasó de ser una secta perseguida por el imperio romano a ser la religión oficial.

Agustín muere el 28 de agosto del año 430, cuando ya se consumaba la expulsión del imperio romano de tierras africanas.

B. Ser humano y Dios, una antropología teologal

San Agustín en todo su proceso introspectivo quiere responde a la pregunta “¿Quién es el ser humano?”. O, más concretamente “¿Quién soy yo?”. Es una inquietud antropológica existencial la que está en la base de su búsqueda. En el proceso de dar respuesta a esta inquietud bidimensional por el ser humano, el autor no elabora un tratado de filosofía, sino una obra espiritual, *Las Confesiones*. Así lo expresa,

“entonces me dirigí a mí mismo y me dije: ‘¿Tú quién eres?’ y respondí: ‘Un hombre’. He aquí, pues, que tengo en mí prestos un cuerpo y un alma; la una, interior; el otro, exterior. ¿Por cuál de estos es por donde debí buscar a mi Dios, a quien ya había buscado por los cuerpos desde la tierra al cielo, hasta donde pude enviar los mensajeros rayos de mis ojos? Mejor, sin duda, el elemento interior, porque a él es a quien comunican sus noticias todos los mensajeros corporales, como a presidente y juez, de las respuestas del cielo, de la tierra y de todas las cosas que en ellos se encierran, cuando dicen: ‘No somos Dios’ y ‘Él nos ha hecho’. El hombre interior es quien conoce estas cosas por ministerio del exterior; yo interior conozco estas cosas”⁵⁹⁸.

El punto de partida de su antropología es el ser humano ante Dios. Un ser que buscándose a sí mismo y su propia felicidad, busca a Dios, y encontrando a Dios se encuentra a sí mismo. Se produce, por tanto, una circularidad en el proceso introspectivo. Donde Dios es radical esencia del ser humano, pero a la vez, profunda trascendencia, por cuanto es realidad que le dota de sentido. F. Copleston destaca dos características propias de esta antropología,

“la actitud agustiniana tiene por su parte la ventaja de que contempla siempre al hombre tal como éste es, al hombre en concreto, porque de facto el hombre

⁵⁹⁸ San Agustín, *Confesiones*, X, 6, 9.

tiene solamente un fin último, un fin sobrenatural, y en lo que respecta a su existencia actual, no es sino hombre caído y redimido: nunca ha sido, ni es, ni será, un mero hombre natural, sino un fin y una vocación sobrenatural”⁵⁹⁹.

La vocación por el ser individual y concreto se muestra en coherencia con el método experiencial e introspectivo utilizado por San Agustín. Lejos de especulaciones metafísicas, el camino de acceso al interior pasa por la propia experiencia, por la auto observación del mundo interior. El principio teológico y antropológico del ser humano queda establecido en Dios, *porque nos has hecho para ti y nuestro corazón está inquieto hasta que descanse en ti*⁶⁰⁰.

Además, el ser humano es un *ser en búsqueda* (FR, 36). Está llamado a salir de su tierra, a exiliarse de su patria para descubrir su esencia, *lo que deseaba no era tener mayor certeza de ti, sino ser más estable en ti*⁶⁰¹. Y esa salida de sí, es la que va a posibilitar el acceso al mundo interior, a su templo sagrado. El movimiento básico del ser humano reproduce el ritmo vital del cosmos: tensión-distensión. Así, en palabras de Juan Pablo II, *el hombre es una tensión hacia Dios* (AH, 17). Un *anhelo de trascendencia*⁶⁰² cuya tensión quedará distendida en Dios. En este sentido también se expresa R. Guardini al afirmar,

“la existencia del hombre tiene la forma de “hacia Dios” y “desde Dios”. El hombre puede, en fin, ser comprendido sólo partiendo de Dios, existiendo y realizándose solo por obra de Dios”⁶⁰³.

El doctor de Hipona sintetiza esta intuición en su célebre sentencia en la que muestra al ser humano como *capax Dei*, *el hombre es imagen de Dios, en cuanto es capaz de Dios y puede participar de él*⁶⁰⁴.

⁵⁹⁹ F. Copleston, *Historia de la Filosofía. Vol. II: De San Agustín a Escoto*, Ariel, Barcelona, 1980, p. 58.

⁶⁰⁰ San Agustín, *Confesiones*, I, 1,1.

⁶⁰¹ *Ibid.*, 8, 1, 1.

⁶⁰² Cf. L. Boff, *Tiempo de trascendencia: El ser humano como un proyecto infinito*, Sal Terrae, Santander, 2002.

⁶⁰³ R. Guardini, *La conversione di Sant'Agostino*, Morcelliana, Brescia, 1957, pp. 19-20.

⁶⁰⁴ San Agustín, *La Trinidad*, XIV, 8, 11.

San Agustín, de este modo, presenta al ser humano como *imago Dei*⁶⁰⁵. En la antropología de Agustín el ser humano es un ser referencial, sólo con relación a Dios se le puede comprender.

C. El espacio interior

En su descripción del espacio interior San Agustín se vale de dos categorías, dos imágenes sobre las que va a proyectar su experiencia introspectiva. Son dos polaridades que conforman un cuadrante cartográfico del mundo interior. La brújula interna de Agustín está marcada por una doble dimensionalidad: interior-exterior, arriba-abajo. La primera de ellas, interioridad-exterioridad la expresa así en esta oración,

*“¡Tarde te amé, hermosura tan antigua y tan nueva, tarde te amé! Y ved que tú estabas dentro de mí y yo fuera, y por fuera te buscaba; y deforme como era, me lanzaba sobre estas cosas hermosas que tú creaste. Tú estabas conmigo, más yo no lo estaba contigo”*⁶⁰⁶.

La otra dimensión es la inferior-superior, también presente en numerosos pasajes. Lo superior tiene que ver con la cercanía a Dios: *de repente apareció a mis ojos vil toda esperanza vana, y con increíble ardor de mi corazón suspiraba por la inmortalidad de la sabiduría, y comencé a levantarme para volver a ti*⁶⁰⁷. Y lo inferior tiene que ver con el alejamiento: *¡Ay, ay de mí, por qué grados fui descendiendo hasta las profundidades del abismo, lleno de fatiga y devorado por la falta de verdad!*⁶⁰⁸.

Así reflexiona R. Guardini sobre esta doble polaridad instaurada por Agustín,

“ambas determinaciones componen la totalidad de la trascendencia espiritual, cuyas polaridades se dirigen hacia el "interior" y hacia el "superior", como a metas a las cuales tiende el espíritu. Allí, en el simple "interior" y en el "arriba" está Dios. Estos "lugares" del éxtasis divino determinan los ejes de la naturaleza humana. En vista de ésta es "edificado" el hombre, que llega a ser

⁶⁰⁵ Cf. *Ibidem*.

⁶⁰⁶ San Agustín, *Confesiones*, X, 27, 38.

⁶⁰⁷ *Ibid.*, III, 4, 7.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, III, 6, 11.

*verdaderamente tal sólo en la medida en que este orden se afirma en él; en la medida en que se hace "interior": "vive él, pero no él, sino Cristo en él"; y en la medida en que es "elevado": "buscad aquello que está arriba, donde Cristo está sentado a la derecha del Padre; estimad y gustad aquello que está arriba, no en la tierra"*⁶⁰⁹.

Agustín describe el misterio de su existencia como una *gran profundidad*⁶¹⁰. La dirección en la búsqueda viene marcada por esa tensión constitutiva antes aludida al ser humano. Es la que le hace intercalar períodos de ascenso y acercamiento a Dios,

*"¡Oh eterna verdad, y verdadera caridad, y amada eternidad! Tú eres mi Dios; por ti suspiro día y noche, y cuando por vez primera te conocí, tú me levantaste para que viese que existía lo que había de ver, y que aún no estaba en condiciones de ver"*⁶¹¹.

*"Con otros de alejamiento y abatimiento, tú callabas entonces, y yo me iba cada vez más lejos de ti tras muchísimas semillas estériles de dolores con una soberbia abyección y una inquieta laxitud"*⁶¹².

Superando dualismos platónicos, cuerpo-alma; o paulinos, carne-espíritu, Agustín reinterpretará desde esta nueva interioridad la visión antropológica utilizando la polaridad interior-exterior. Lo exterior recoge la experiencia sensorial, lo corporal, así como las imágenes mentales. Frente a lo interior, que se corresponde con el alma del ser humano⁶¹³. C. Taylor, utilizando estas metáforas espaciales propias de San Agustín, afirmará, *la senda que conduce desde lo más bajo a lo más alto, el vuelco clave en la dirección, pasa a través del hecho de que prestemos atención a nosotros mismos como seres interiores*⁶¹⁴.

⁶⁰⁹ R. Guardini, *Op.cit.*, 1957, p. 39.

⁶¹⁰ San Agustín, *Confesiones*, IV, 14, 22.

⁶¹¹ *Ibid.*, VII, 10, 16.

⁶¹² *Ibid.*, II, 2, 2.

⁶¹³ Cf. C. Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 144.

⁶¹⁴ *Ibid.*, pp. 154-155.

Dios ya no es buscado en el exterior, donde residen los objetos sensibles, sino en el interior, en lo más hondo del propio ser humano. Y Dios ya no es tematizado como un objeto, sino como principio subyacente de la capacidad cognitiva del sujeto. Dios no es solamente lo que se anhela ver, sino lo que potencia el ojo que ve. Porque la luz de Dios es una luz del alma⁶¹⁵.

Este proceso lleva a un cambio en la epistemología agustiniana, ya que se produce un giro del campo de los objetos conocidos al del proceso de conocer. Es ahí donde nace la interioridad y el principio de subjetividad, que se relaciona con un conocer que no es algo público y común a todas las personas, sino un acto personal y subjetivo. El objeto de la mirada no debe centrarse en los objetos sino en la propia experiencia, focalizando la atención sobre sí mismo para hacer de la experiencia el objeto de conocimiento⁶¹⁶. La referencia ya no se dirige al mundo exterior, *¿hasta cuándo vas a estar dando vueltas en torno a la creación? Vuélvete hacia ti mismo, contéplate, sondéate, examínate*⁶¹⁷. Una y otra vez vuelve el autor a incidir en la importancia de la mirada al interior,

*“Retornad, hombres, de vuestras afecciones. ¿Adónde vais? ¿Adónde corréis? ¿Adónde huis, no sólo de Dios, sino también de vosotros? Volved, prevaricadores, al corazón, escudriñad vuestro espíritu, pensad en los años eternos, encontrad la misericordia de Dios que tiene para con vosotros, contemplad las obras de Dios: su camino está en el Santo”*⁶¹⁸.

La introspección, por tanto, es un método de acceso a la verdad. Frente al conocimiento de los objetos sensibles, Agustín propone el conocimiento interior como fuente de sabiduría. Es ahí donde el ser humano se descubre habitado, *más he aquí que él está donde se gusta la verdad: en lo más íntimo del corazón*⁶¹⁹.

⁶¹⁵ Cf. *Ibidem*.

⁶¹⁶ Cf. A. Callejo, *Op.cit.*, 2005, p. 341.

⁶¹⁷ San Agustín, *Sermón* 52, 17.

⁶¹⁸ San Agustín, *Comentario al Salmo* 76, 16.

⁶¹⁹ San Agustín, *Confesiones*, IV, 12 y 18.

La búsqueda de la verdad es una de las tareas del ser humano, *el fin del hombre es indagar la verdad como se debe: buscamos al hombre perfecto, pero hombre siempre*⁶²⁰. Esta búsqueda de la verdad se fundamenta en que es inmutable, *la verdad es el pan que alimenta a las almas; sin menguar, trueca a quien la come; no es ella lo que se convierte en el que la come*⁶²¹. En este punto la antropología agustiniana desarrolla una de sus claves: lo que se encuentra en el centro del ser humano, *lo que constituye su esencia, no es otra realidad que Dios, porque al buscar la verdad, lo que se busca es a Dios*⁶²². El proceso hacia el centro lleva al ser humano a un horizonte más amplio que el de su propia contingencia,

*“no quieras derramarte fuera; entra dentro de ti mismo, porque en el hombre interior reside la verdad; y si hallares que tu naturaleza es mudable, trasciéndete a ti mismo, mas no olvides que, al remontarte sobre las cimas de tu ser, te elevas sobre tu alma, dotada de razón”*⁶²³.

Es ahí donde se enraíza la interioridad trascendente propia de San Agustín.

D. El maestro interior

En este espacio sagrado, nuclear en la experiencia humana, Agustín sitúa al maestro interior. La llamada, por tanto, es a escuchar el centro del ser,

*“pero recuerda bien que aunque puedas aprender algo saludablemente por mi ministerio, te enseñará Aquel que es el Maestro interior del hombre interior, pues Él en tu corazón te hace ver que es verdad lo que se te dice”*⁶²⁴.

Agustín recurre a la cuestión cristológica para fundamentar que es Cristo quien habita en lo más profundo del ser humano. Cristo es el maestro interior,

⁶²⁰ San Agustín, *Contra los académicos*, I, 3, 9.

⁶²¹ San Agustín, *Comentario al Evangelio de Juan*, 41, 1.

⁶²² Cf. San Agustín, *Comentario al Salmo 104*, 3.

⁶²³ San Agustín, *De la verdadera religión*, 39, 72.

⁶²⁴ San Agustín, *Epístola 266*, 4.

“más qué haya en los cielos, lo enseñará aquel que por medio de los hombres y de sus signos nos advierte exteriormente, a fin de que, vueltos a Él interiormente, seamos instruidos. Amarle y conocerle constituye la vida bienaventurada, que todos predicán buscar; mas pocos son los que se alegran de haberla verdaderamente encontrado”⁶²⁵.

Esta voz autorizada es la fuente de la sabiduría humana; la interioridad es el proceso que habilita al ser humano en la escucha de ese maestro interior. Este maestro interior está presente en todos los seres humanos. Por lo tanto, hermana a todas las personas bajo su autoridad y sabiduría,

“vuestra caridad sabe cómo tenemos un Maestro único, bajo cuya autoridad somos todos condiscípulos. No por hablaros yo desde un sitio más elevado soy vuestro maestro, no; hay un Maestro común, el que mora en nosotros, y acaba de hablaros”⁶²⁶.

“Se produce una unión entre todos los seres humanos, lo más seguro, sin embargo, es que tanto nosotros que hablamos, como vosotros que escucháis, sepamos que somos condiscípulos del único maestro”⁶²⁷.

Una de las características esenciales de este maestro es que no sitúa la fuente de sabiduría en un agente externo e independiente del ser humano, sino que mora en el interior⁶²⁸. Este maestro enseña no en el sentido humano sino en el divino, porque enseña haciéndose uno, encarnándose⁶²⁹. San Agustín invita a escuchar a este maestro interior de modo comunitario,

“escuchemos juntos; escuchemos juntos como condiscípulos en la única escuela del único maestro, Cristo; su cátedra está en el cielo, precisamente porque antes lo fue su cruz en la Tierra. Él nos enseñó el camino de la humildad para

⁶²⁵ San Agustín, *Del maestro*, 14, 46.

⁶²⁶ San Agustín, *Sermón* 134, 1.

⁶²⁷ *Ibid.*, 23, 2.

⁶²⁸ Cf. *Ibid.*, 134, 1.

⁶²⁹ Cf. *Ibid.*, 264, 2.

*ascender después, visitando a quienes yacían en el abismo y elevando a quienes querían unirse a él*⁶³⁰.

De este modo, es Cristo quien habla desde el corazón,

*“Volveos a vuestro interior y si sois fieles, allí encontraréis a Cristo. Él es quien os habla allí. Yo grito, pero él enseña con su silencio más que yo hablando. Yo hablo mediante el sonido de mi palabra; él habla interiormente infundiendo pensamientos de temor. Grabe él, pues, en vuestro interior las palabras que me atreví a deciros: "Vivid bien para no morir mal". Puesto que hay fe en vuestro corazón y, en consecuencia, habita Cristo en él, él os enseñará lo que yo deseo proclamar*⁶³¹.

3.2.2 Los místicos castellanos: Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz

Santa Teresa de Ávila y San Juan de la Cruz han sido considerados dos de los máximos exponentes de la mística castellana del siglo XVI⁶³². Estos autores propiciarán una vuelta hacia la propia experiencia, para desde ahí hacer su aportación a la teología espiritual. Una vuelta a una teología que nace de la oración, ya que sólo a través de la oración se llega al conocimiento propio y al conocimiento de Dios. El punto de partida será experimentar el amor incondicional de Dios. El ser humano se descubre como hijo amado; ese amor incondicional promueve una vuelta hacia Dios. Partiendo de la herencia de San Agustín, así como de los medievales que comentaron al Pseudo Dionisio⁶³³, los místicos castellanos esbozarán un itinerario hacia Dios: conocimiento de uno mismo, seguimiento de Cristo, divinización o transformación en Dios. Y todo ello a

⁶³⁰ *Ibid.*, 240 A, 4.

⁶³¹ *Ibid.*, 102, 2.

⁶³² Cf. J. Surueda, *La gloria de los siglos de oro. Mecenas, artistas y maravillas en la España imperial*, Lunwerg, Madrid, 2008, p. 170.

⁶³³ Cf. J.L. Alborg, *Historia de la literatura española. Edad media y renacimiento*, Gredos, Madrid, 1972, p. 875.

partir de un proceso de cercanía afectiva a Dios que, por medio de la oración, va operando en el alma del ser humano hasta lograr la transformación y la paz interior⁶³⁴.

La mística castellana dialoga con la antropología de la época, marcada por el ideal del ser humano propuesto por la ilustración. De este modo, sintetiza A. Melquiades la contraposición entre estas dos corrientes,

“la Ilustración se abrazó con el camino de la pura razón; la mística española, con el de la experiencia que Cristo enseñó; la primera buscó poseer la verdad a través de la ciencia y la racionalidad; la segunda, el ser poseídos por la verdad; la primera vivió la autonomía de la razón; la segunda, la del amor; la primera redujo al hombre a una parte de sí mismo y lo esqueletizó en ella. La mística española reduce todo el hombre, cuerpo y alma, sentidos y potencias, a su centro último de fuerza, del cual procede todo”⁶³⁵.

Los místicos castellanos se sitúan históricamente, desde la perspectiva eclesial, dentro del período conocido como Contrarreforma, un tiempo de florecimiento en el catolicismo. Después de la ruptura acontecida en el interior de la Iglesia católica, que finalizó con el cisma con Lutero y la Iglesia reformada, la antigua religión unitaria se encontraba resquebrajada. La Reforma provocó una sacudida que movió los cimientos de la Iglesia católica, impulsando movimientos internos que posibilitaron nuevas perspectivas y nuevas experiencias en la teología y en la práctica eclesial. Todos estos cambios religiosos vienen de la mano de cambios sociales, de una modernidad que va haciendo su aparición y va desplazando la época medieval. En este período no sólo acontece una ruptura eclesial que alumbró a la Iglesia reformada frente a la Iglesia tridentina, sino que se da el surgimiento del nuevo mundo, frente al antiguo.

La Contrarreforma incluye un dinamismo renovador, una profundidad espiritual capaz de asimilar los elementos positivos suscitados por la reforma de Lutero. Si bien, también se producirá un movimiento defensivo que llevará a la represión de la herejía y a la intolerancia doctrinal. Esta ambivalencia se manifiesta en la importancia que la Iglesia española – junto con la italiana- adquiere en el desarrollo de la Iglesia católica

⁶³⁴ Cf. AA.VV., *Diccionario de San Juan de la Cruz*, Monte Carmelo, Burgos, 2009, p. 849.

⁶³⁵ A. Melquiades, *Op.cit.*, 1994, p. 123.

(con euforia teológica y renacer místico), pero a la vez la actitud de sospecha que desde la jerarquía se mantuvo hacia esos místicos y teólogos. Las acusaciones, procesos y censuras fueron un elemento muy presente en este siglo XVI, frenando el desarrollo de estas nuevas intuiciones místicas y teológicas y que, ya en el siglo XVII, darán lugar a una religiosidad formal y ampulosa.

La mística castellana se separará de los postulados luteranos al subrayar el valor de lo natural y lo humano. El misterio de la encarnación, en el que Cristo asume la naturaleza humana y la redime al asumirla, hace que lo humano tenga papel activo, aunque limitado en la justificación. Dios justifica y plenifica al ser humano que le ofrece su persona y su libertad.

Uno de los principios de la mística castellana, en contraste con otros movimientos como los alumbrados y quietistas, será el de la negación de la oposición entre lo interno y lo externo, entre naturaleza y gracia. El proceso de desasimiento que posibilita la apertura radical a lo trascendente alumbrará el encuentro con Dios. Unión, por lo tanto, será la palabra esencial que recoja y sintetice esta espiritualidad castellana.

Los dos autores que se presentan a continuación serán esenciales en la denominada reforma del Carmelo en España. Los dos encabezarán el movimiento que es conocido con el nombre de descalzamiento. El amor divino es el eje de su espiritualidad y de toda su vida. Da sentido a la existencia, se convierte en vocación, en proyecto de servicio y tiñe toda su teología. Se desarrolla un *antropo-teo-centrismo, en la divinización del hombre sin caer en el panteísmo*⁶³⁶.

El Carmelo desarrollará la mística nupcial y la mística de la noche. La nupcial representada por Santa Teresa, la de la noche por San Juan de la Cruz. El carmelita parte de una existencia paradójica, que se va a expresar en sus distintas obras. En *Noche y Cántico* muestra un viaje ascendente e interiorizante⁶³⁷. En *Llama* el paisaje se difumina y queda *simbolizado en la llama que invade, ilumina y ensancha el alma*⁶³⁸.

⁶³⁶ *Ibid.*, p. 71.

⁶³⁷ Cf. J.A. Marcos, *Op.cit.*, 2016, p. 221.

⁶³⁸ M. Norbert Ubarri, *Las categorías de espacio y tiempo en San Juan de la Cruz*, Editorial de Espiritualidad, Madrid, 2001, p. 245.

La mística carmelita es considerada como ecléctica, ya que armonizará la dimensión sentimental y la intelectual⁶³⁹. Por un lado, integrará la afectividad, donde el amor es lo central en la experiencia mística, siguiendo las corrientes agustiniana y franciscana. Por otro lado, beberá del influjo de la mística intelectualista, más propia de dominicos y jesuitas, donde lo central es el conocimiento de Dios⁶⁴⁰.

A. Santa Teresa de Jesús

Teresa nació en Ávila en 1515, fue hija de mercaderes y judíos convertidos. Este hecho influyó en su vida ya que las familias de judíos convertidos no estaban bien vistas por el resto de cristianos. Los conversos fueron en España, a lo largo del siglo XVI, un núcleo de reivindicación social. El desengaño y la desilusión, producto del trato recibido por buena parte de la sociedad, situándoles en un estrato social más bajo, generó en ellos una actitud de crítica y rebeldía hacia lo establecido, o la búsqueda de espacios y modelos sociales alternativos.

Una de las grandes aportaciones de Santa Teresa es la vuelta hacia el interior, por medio del género autobiográfico, y de la fenomenología de la subjetividad. Todo ello en una sociedad tradicionalista y hermética, como era la sociedad castellana del siglo XVI. Algunos autores consideran que su obra, junto con *Las Confesiones* de San Agustín, constituye una de las grandes obras maestras del *socratismo cristiano*⁶⁴¹. J. Baptist Metz denominó *biografía existencial teológica*⁶⁴² al método teológico utilizado por Teresa, un método en el que se supera el hiato entre teología y espiritualidad. La teología de la santa surge de su experiencia mística, es una teología inductiva que nace de la vida. Esa experiencia que es sistematizada servirá de mistagogía para su comunidad.

⁶³⁹ Cf. P. Sainz Rodríguez, *Introducción a la historia de la literatura mística española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1984.

⁶⁴⁰ Algunos autores como A.L. Cilveti, en su obra *Introducción a la mística española*, situará a los jesuitas, junto a carmelitas, dentro de la corriente ecléctica, presentando a los dominicos como representantes de la corriente intelectualista. Ver: A.L. Cilveti, *Introducción a la mística española*, Cátedra, Madrid, 1974.

⁶⁴¹ Cf. R. Ricard, *Estudios de literatura religiosa española*, Gredos, Madrid, 1964. Trascendiendo el socratismo, que está centrado en el conocimiento de sí mismo, la mística castellana buscará la transformación del alma en Dios a través del seguimiento de Cristo.

⁶⁴² J.B. Metz, *La fe en la historia y la sociedad*, Cristiandad, Madrid, 1979.

Además del método, destaca el género literario utilizado por la mística castellana. Se hace necesaria la búsqueda de nuevas palabras para expresar en un lenguaje adecuado una experiencia interior que desborda los límites de la racionalidad. Es un lenguaje que quiere poner palabra, expresar toda una vivencia interior que va más allá de las categorías propias de la gramática. Aparecen las descripciones psicológicas “fervores, consolaciones, gustos, éxtasis”, todo el lenguaje se carga de un sentido existencial y está marcado por la creatividad. Así, es un lenguaje fundamentalmente simbólico y connotativo, cuya función es la de evocar en el lector la experiencia vivida por la autora⁶⁴³. Por su aportación literaria, esta autora ha sido considerada una forjadora del castellano del siglo de oro⁶⁴⁴. Santa Teresa lega una sugerente descripción de la estructura interior del ser humano, así como de la experiencia de encuentro con Dios.

Aunque la palabra “interioridad” no aparece en las obras de la santa, “interior” lo hace 230 veces. Por ello, hablar de interioridad en la santa carmelita equivale a afrontar lo más propio y significativo del mensaje teresiano⁶⁴⁵.

El Castillo interior

Santa Teresa hace una descripción, por medio de distintas imágenes, de la dimensión interior del ser humano en este proceso de encuentro con Dios. Hará uso de referencias corporales “entrañas”, y de referencias espaciales “interior del alma”, “lo hondo del alma”, “el mundo interior”. En sus referencias corporales, en consonancia con la antropología semita, Santa Teresa alude al corazón,

*“Estaba yo ahora mirando, escribiendo esto, que en el verso que dije: Dilataste cor meun, dice que se ensanchó el corazón, y no me parece que es cosa, como digo, que su nacimiento es del corazón, sino de otra parte aún más interior, como una cosa profunda”*⁶⁴⁶.

⁶⁴³ A este respecto es significativa la tesis doctoral de M. Izquierdo Sorli, *Configuración simbólica de la interiorización en las Moradas de Santa Teresa de Jesús*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1991.

⁶⁴⁴ Cf. V. García de la Concha, *El arte literario de Santa Teresa*, Ariel, Barcelona, 1978.

⁶⁴⁵ E. García Rojo, “La interioridad en Teresa de Jesús”, *Revista de Espiritualidad*, 75, 2016, p. 193.

⁶⁴⁶ Santa Teresa de Jesús, *Las Moradas*, Morada 4, 2, 5. En adelante se utilizará la edición: M. Herráiz (Ed.), *Obras completas. Teresa de Jesús*, Sígueme, Salamanca, 2015.

También aludirá a conceptos como “sustancia” y “esencia”, y combinará el espacio con los sentidos y las emociones “gozo interior”, “sentimiento interior”. En la descripción de su experiencia Santa Teresa refiere a un centro, cargado de profundidad, donde se encuentra la felicidad del ser humano que acontece gracias al encuentro con Dios:

*“en este templo de Dios, en esta morada suya solo Él y el alma se gozan con grandísimo silencio. No hay que bullir ni buscar nada el entendimiento, que el Señor que le crió le quiere sosegar aquí”*⁶⁴⁷.

De una forma sistemática en su obra *Castillo interior* – también conocida con el nombre de *Las Moradas* – Santa Teresa presenta la imagen de un castillo. Una fortaleza con siete grados o moradas, *considerar nuestra alma como un castillo todo de un diamante o muy claro cristal, donde hay muchos aposentos, así como en el cielo hay muchas moradas*⁶⁴⁸.

Estas moradas representan espacial y corporalmente grados en la vida espiritual unas en lo alto, otras en bajo, otras a los lados; y en el centro y mitad de todas éstas tiene la más principal, que es adonde pasan las cosas de mucho secreto entre Dios y el alma⁶⁴⁹. Las siete moradas representan un proceso mistagógico que lleva a la unión esponsal del alma con Dios, al encuentro con el Esposo amado que conduce a la paz y la felicidad. *Santa Teresa expresa con el símbolo nupcial el proceso de transformación y unión en Dios: aunque sea grosera comparación, no hay otro modo con que más pueda dar a entender lo que pretendo, que el sacramento del matrimonio*⁶⁵⁰.

En el capítulo primero, además de describir estas moradas, muestra el modo de adentrarse en ellas, porque *a cuanto yo puedo entender, la prueba para entrar en este castillo es la oración y consideración; no digo más mental que vocal, que como sea*

⁶⁴⁷ *Ibid.*, 7, 3, 11.

⁶⁴⁸ *Ibid.*, 1, 1, 1.

⁶⁴⁹ Cf. *Ibid.*, 1, 1, 3.

⁶⁵⁰ *Ibid.*, 5, 4, 3.

oración ha de ser con consideración⁶⁵¹. Desde este primer momento la santa muestra la meta de este itinerario espiritual,

*“no habéis de entender estas moradas unas en pos de otra, como cosa en hilada, sino poned los ojos en el centro, que es la pieza o palacio donde está el rey, y considerar como un palmito, que para llegar a lo que es de comer tiene muchas coberturas que todo lo sabroso cercan”*⁶⁵².

Pero, a pesar de este objetivo espiritual último, el camino comienza con el propio auto conocimiento, con este entrar dentro de sí,

*“porque es cosa tan importante este conocernos querría no hubiese en ello jamás relajación (...) es muy bueno y muy rebueno tratar de entrar primero en el aposento adonde se trata de esto, que volar a los demás; porque este es el camino”*⁶⁵³.

Desde la cuarta a la séptima morada describe los grados de contemplación infusa, que constituyen el nudo de la mística. Se inicia con la oración de recogimiento activo y pasivo, en la que *el alma se entra dentro de sí y otras veces sube sobre sí*⁶⁵⁴. Una oración en la que lo esencial no está en lo exterior, sino en el proceso interior que se da en la persona⁶⁵⁵. En la oración de quietud destaca el sentimiento de presencia de Dios, la unión afectiva con él y la suavidad interior que Dios da a sentir. Teresa denomina oración a la relación que se establece entre Dios y la persona⁶⁵⁶, y en esa oración *el tú divino pone a plena luz y dinamiza la infinita potencialidad del yo humano*⁶⁵⁷.

A continuación, en las Moradas Quintas surge la oración de sola voluntad, de quietud o de voluntad y entendimiento. San Teresa, en este punto, desarrolla la alegoría nupcial,

⁶⁵¹ *Ibid.*, 1, 1, 7.

⁶⁵² *Ibid.*, 1, 2, 8.

⁶⁵³ *Ibid.*, 1, 2, 9.

⁶⁵⁴ *Ibid.*, 4, 3, 2.

⁶⁵⁵ Cf. *Ibid.*, 4, 3, 1-2.

⁶⁵⁶ Cf. *Ibid.*, 1, 1, 7.

⁶⁵⁷ M. Herráiz (Ed.), *Op.cit.*, 2015, p. 433.

mencionando el *enamoramiento*, el *dar y tomar los dones y dar las manos*⁶⁵⁸. Santa Teresa recoge los elementos materiales de dicha alegoría, para posteriormente, en las Moradas Sexta y Séptima, darlas contenido simbólico. Además, presenta la metáfora del gusano de seda⁶⁵⁹.

El paso siguiente es la absorción del yo en la contemplación de lo divino, quedando anulado el ejercicio de los actos humanos, y generalmente también el ejercicio de la capacidad sensible⁶⁶⁰. La presencia divina aquí no es sólo de tipo psicológico, sino al parecer, también ontológico, de suerte que no sólo se conoce en su obrar, sino en su ser. Se da una convergencia antropológica y teológica trinitaria, es decir, cristológica⁶⁶¹:

*“Acaece, cuando el Señor es servido, estando el alma en oración y muy en sus sentidos, venirle de presto una suspensión, adonde da el Señor a entender muchos secretos, que parece los ve en el mismo Dios”*⁶⁶².

En el matrimonio espiritual teresiano lo esencial es la quietud del alma que goza en el Amado. Dicho matrimonio es la culminación de la comunicación de Dios al ser humano. Por medio de este encuentro Dios introduce el alma en su morada, abriéndose el sujeto a la experiencia de la quietud y la paz⁶⁶³. Ahí sucede ese

*“extraño olvido, donde el alma parece no querer ser en nada, si no es para cuando entiende que puede haber por su parte algo en que acreciente un punto la gloria y honra de Dios”*⁶⁶⁴.

De tal modo, que queda el alma hecha una cosa con Dios, *mostrando así el amor de Dios por el ser humano*⁶⁶⁵.

⁶⁵⁸ Cf. Santa Teresa, *Las Moradas* 5, 4. 4.

⁶⁵⁹ Cf. *Ibid.*, 5, 2.

⁶⁶⁰ Cf. A. Melquíades, *Op.cit.*, 1994, p. 125.

⁶⁶¹ Cf. M. Herráiz (Ed.), *Op.cit.*, 2015, p. 432.

⁶⁶² Santa Teresa, *Las Moradas*, 6, 10, 3.

⁶⁶³ Cf. *Ibid.*, 7, 2. 9.

⁶⁶⁴ *Ibid.*, 7, 3, 2.

⁶⁶⁵ *Ibid.*, 7, 2, 3.

El supremo y último grado de las comunicaciones místicas conscientes es la unión transformante. En ella, la presencia divina no se ordena a la visión de Dios en sus dones o en sí, sino a la participación vital, sentida o advertida espiritualmente de los dones divinos. A una compenetración psíquica de la vida divina en la humana, con conciencia de la transformación del entender y querer de la criatura. Así, el proceso hacia la persona termina en el yo profundo o centro más hondo del alma. La unión con Dios, como participación de la naturaleza divina, da a la actividad del ser humano un sentido más seguro y profundo, y afianza las relaciones con la comunidad, con la sociedad y con el mundo⁶⁶⁶.

B. San Juan de la Cruz

San Juan de la Cruz nace en el pueblo abulense de Fontiveros. En 1563 toma los hábitos de la orden religiosa Carmelita, de la cual será uno de sus reformadores. Antes de su aportación espiritual San Juan de la Cruz recibe una sólida formación teológica en la Universidad de Salamanca, donde posteriormente sería también profesor de teología.

En 1568 funda el primer convento de carmelitas descalzos, los cuales tendrán como seña de identidad la práctica de la contemplación y la austeridad. Fruto de sus afanes reformadores San Juan de la Cruz permanece durante nueve meses en la cárcel de Toledo, donde elaborará una de sus obras más importantes, *Cántico espiritual*.

La aportación del místico carmelita no tendrá que ver, únicamente, con la espiritualidad, sino que ha sido considerado uno de los grandes poetas del siglo de oro de la mística⁶⁶⁷. Además de *Cántico espiritual* son de reseñar otras obras como *Noche oscura* o *Llama de amor viva*.

La mística de este autor será denominada mística de la unión, ya que a través de un proceso de interiorización y esencialización, el ser humano se enmarca en un itinerario que conduce al yo esencial⁶⁶⁸.

⁶⁶⁶ Cf. A. Melquíades, *Op.cit.*, 1994, p. 126.

⁶⁶⁷ Cf. J.M. Vences Millan, "San Juan de la Cruz: místico y poeta", *La colmena*, 77, 2013, p. 33.

⁶⁶⁸ Una obra que profundiza en la mística de la unión del autor es la tesis doctoral de: J. Kumbloickal, *La unión con Dios en S. Juan de la Cruz y S. Francisco de Sales*, Facultad de Teología del Norte de España, Burgos, 2002.

El autor propone “entrar dentro de sí”, un camino que conduce a la persona a su centro donde todas las fuerzas, los sentidos y las potencias se reunifican. El místico describe este proceso como un camino de despojo y purificación, donde se da el oscurecimiento de los sentidos, la memoria se vacía de recuerdos y se refrena la imaginación. El camino mistagógico comienza haciendo vacío interior dejando espacio para que Dios pueda acercarse y habitar⁶⁶⁹. Es ahí donde se da la comunión entre Dios y el ser humano. Esta unión es presentada por parte del místico desde el punto de vista subjetivo y psicológico⁶⁷⁰.

La reflexión alcanza lo más profundo y radical de la persona, de donde brota la actividad de los sentidos y potencias, en un claro proceso de interiorización, esencialización, personalización y simplificación. La reflexión conduce al yo esencial, al centro de reunificación de las fuerzas, donde aún no se han diversificado. Allí se produce la unión con Dios, de esencia a esencia, de sustancia a sustancia. San Juan de la Cruz afirma: *Unión total y permanente según la sustancia del alma y sus potencias en cuanto al hábito oscuro de la unión*⁶⁷¹. Es una unión que se hace posible por medio del amor, que acontece *cuando viene a haber semejanza de amor*⁶⁷², en la cual *se junta el alma con el Amado en una unión de sencillez, pureza y amor y semejanza*⁶⁷³.

El autor se sitúa así en una experiencia que se puede denominar *interioridad habitada*⁶⁷⁴, dando cabida a ese espacio interior donde acontece el encuentro con Dios:

*“El que entró a sus discípulos corporalmente, las puertas cerradas, y les dio paz (...), entrará espiritualmente en el alma, sin que ella sepa ni obre el cómo (...) y la llenará de paz, declinando sobre ella, como el profeta dice, como un río de paz, en que le quitará todos los recelos y sospechas, turbación y tiniebla”*⁶⁷⁵.

⁶⁶⁹ Cf. J.A. Marcos, *Op.cit.*, 2016, p. 222.

⁶⁷⁰ Cf. A. Melquíades, *Op.cit.*, 1994.

⁶⁷¹ San Juan de la Cruz, *Subida*, 2, 5, 2.

⁶⁷² *Ibid.*, 2, 5, 3.

⁶⁷³ *Ibid.*, 2, 1, 2.

⁶⁷⁴ J.A. Marcos, *Op.cit.*, 2016, p. 223.

⁶⁷⁵ San Juan de la Cruz, *Subida*, 3, 3, 6.

El centro es la plenitud unificada y radical de poder. Este proceso es, además, entendido no sólo como concentración de todas las fuerzas humanas, sino también como purificación, despojo y noche oscura de los sentidos y potencias. Como silencio del entendimiento sobre el sí mismo y sobre las cosas.

Unión es la palabra esencial. La vida mística asume el carácter de personalización no sólo en el sentido de interioridad, sino también en el de comunión entre Dios y la persona. San Juan describe los dos momentos fundamentales: acción divina de comunicación y respuesta del ser humano en libre reciprocidad⁶⁷⁶.

El místico habla de unión sustancial, inmediata desde el punto de vista subjetivo y psicológico. Las potencias se integran o hacen reflexión al centro, en el cual se produce el tocamiento divino y se realiza la comunicación de ser a ser, de sustancia a sustancia, de esencia a esencia⁶⁷⁷. Así expresa el místico la intimidad que se produce cuando hay unión entre el alma y Dios a partir de la trilogía llaga, herida, muerte:

“en este negocio de amar hay tres maneras de penar por el Amado, acerca de las tres maneras de noticias que de él se pueden tener. La primera se llama... herida; la segunda... llaga; y la tercera manera de pensar en el amor es morir, lo cual es tener la llaga afistolada, la cual vive muriendo hasta que matándola el amor, la haga vivir vida de amor, transformándola en amor... Se causa mediante un toque de noticia suma de la divinidad que es el no sé qué que... queda balbuciendo”⁶⁷⁸.

En la religación con Dios se muestra la profundidad ontológica, que es entrega personal amorosa y realización completa del ser humano. En *Cántico Espiritual* se retrata al ser humano nuevo, describiendo la aspiración de Dios en el alma y de ésta en Dios⁶⁷⁹.

⁶⁷⁶ Cf. *Ibid.*, 2, 5.

⁶⁷⁷ Cf. San Juan de la Cruz, *Cántico*, 39, 4-7; *Llama* 20,21; *Noche*, 23,12.

⁶⁷⁸ *Ibid.*, 7,2.

⁶⁷⁹ Cf. *Ibid.*, 3, 9.

El autor parte de la negación o purificación. A partir de ella el ser humano es afectado después de un largo proceso interior de elección, *en el que constata que vale la pena consagrar la vida al ideal de la unión con Dios*⁶⁸⁰.

San Juan distingue unión de semejanza - la que Dios tiene con toda el alma - y unión esencial y sustancial. Para él, la palabra sustancial es la que causa interiormente la virtud que significa⁶⁸¹. Habla de sustancia de la fe que es Dios, de sustancia del espíritu, de sustancia del alma, de toque de sustancias desnudas, de comunicación de sustancias a sustancia, de la sustancia del alma que padece desamparo y suma pobreza⁶⁸².

“Noche” es uno de los términos más utilizados por el santo. Si bien, el término contiene diversas acepciones en su obra. En las primeras páginas de *Subida* significa privación del gusto en el apetito de las cosas; denota, por tanto, privación. Otras veces equivale a motivación del gusto en sentido ascético, y establece una relación de dominio de la voluntad respecto a las criaturas.

Noche tiene también una connotación positiva, el tránsito que el alma hace a la unión con Dios, ya que Dios es noche oscura para el alma en esta vida⁶⁸³. Dios se comunica mediante la fe, que es vinculación con Dios, aunque sea de manera oscura⁶⁸⁴.

En *Noche oscura* describe el encuentro que el alma tiene con el Amado, donde el autor subraya el proceso de unión con Dios, la transformación en Él. Describe el camino que discurre desde la salida de sí mismo y el encuentro y transformación. Para este autor, la unión es la cima de la espiritualidad, el monte de la perfección.

Juan de la Cruz se centrará en el estado contemplativo, de ahí que algunos autores denominen su mística *anti nocional*⁶⁸⁵. Su método se fundamenta en la negación, en la nada. En esta perspectiva apofática, su teología se acerca a la del Maestro Eckhart. Una

⁶⁸⁰ A. Melquiades, *Op.cit.*, 1994, p. 128.

⁶⁸¹ Cf. San Juan de la Cruz, *Subida*, 2, 3, 1.

⁶⁸² Cf. San Juan de la Cruz, *Llama*, 1,20.

⁶⁸³ Cf. San Juan de la Cruz, *Subida*, 1,2, 1.

⁶⁸⁴ Cf. *Ibid.*, 2, 9, 1.

⁶⁸⁵ Cf. E. Vilanova, *Historia de la teología cristiana II*, Herder, Barcelona, 1989, p. 679.

muestra de esta mirada es su expresión *a Dios el alma antes le ha de ir conociendo por lo que no es que por lo que es*⁶⁸⁶.

La cualidad de lo absoluto es su inefabilidad, la incapacidad humana para acercarse a Él y describirlo por medios sensibles. El único camino es el anonadamiento del alma, su kénosis y vaciamiento progresivo entrando en la noche, término central en la teología mística de San Juan. Así, todo el proceso espiritual propuesto por este autor tendrá como objetivo deshacer todos los nudos y todos los apegos que el alma humana fabrica y que impiden el verdadero proceso espiritual, el encuentro con Dios. Traspasando los umbrales de la noche el alma es introducida para ser abrazada. Pero más allá de la iniciativa propia del ser humano, San Juan la denomina noche activa. Es Dios el que posibilita el verdadero desapego del alma, este despojo de las propias estructuras es denominado por el autor como noche pasiva, conduciendo a la unión divina.

En *Subida* y en *Noche* se plantea el problema espiritual en función de la unión con la esencia divina. En *Cántico* y *Llama viva* se sitúa en la perspectiva de la unión personal con Cristo, Esposo del alma. Partiendo de la fe, el amor se presenta como el dinamismo esencial del itinerario místico. Este autor se inscribe en la mística nupcial, y presentará la experiencia de unión a partir de metáforas como desposorios y matrimonio.

San Juan es uno de los máximos exponentes de léxico sensorial para describir estados psicoafectivos y la experiencia de encuentro con Dios. Su obra poética, fundamentalmente *Cántico*, aparece repleta de reminiscencias sensoriales en las que se muestra cómo en la experiencia de encuentro con el Señor todo el cuerpo queda afectado produciéndose un desbordamiento sensorial. En San Juan se da una nueva jerarquización de los sentidos como puertas de entrada en el camino espiritual, en el que se concede la primacía a la vista y al oído.

⁶⁸⁶ San Juan de la Cruz, *Subida*, 3, 2, 3.

3.2.3 Los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola. Una relectura desde la psico-corporalidad

En este apartado se presenta a San Ignacio de Loyola, místico perteneciente a la época medieval y creador de uno de los primeros métodos de interioridad. Tal como San Ignacio menciona, los Ejercicios Espirituales (EE) son *todo modo de preparar y disponer el ánima para quitar de sí todas las afecciones desordenadas y, después de quitadas, para buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de su vida para la salud del ánima* (EE, 2). A partir de la mística de la unión San Ignacio propone un método de silenciamiento y de escucha interior que lleva al creyente al encuentro con Jesucristo, así los EE,

*“lanzan a sus buscadores a un viaje interior a través de la práctica de la meditación y la contemplación, que les permite pasar por un esforzado proceso de purificación, iluminación y unión, además de abrirse a un horizonte místico que fortalece a los seres humanos para vivir vidas de amoroso servicio a los demás”*⁶⁸⁷.

El objetivo de todo este proceso es lograr en el ejercitante un estado de apertura y receptividad. A partir de la contemplación de las palabras y obras de Jesucristo, en los EE se descubre la vocación última del ser humano como servicio y donación. En la oración conocida como *Suscipe* se recoge la esencia de la espiritualidad ignaciana, una espiritualidad de servicio que propone San Ignacio para la última oración de los EE, meditación para alcanzar el amor: *Tomad, Señor, y recibid toda mi libertad, mi entendimiento, mi voluntad. Todo lo que soy. Con tu Amor y tu gracia que me habéis dado en abundancia, me basta* (EE, 234).

Teológicamente, afirmará K. Rahner, los Ejercicios no son sino una elección: *la elección de los medios y de la forma concreta de hacer del cristianismo realidad viviente en nosotros*⁶⁸⁸.

⁶⁸⁷ R.L.H. Habito, *El zen y los ejercicios espirituales*, Mensajero, Bilbao, 2015, p. 216.

⁶⁸⁸ K. Rahner, *Meditaciones sobre los Ejercicios de San Ignacio*, Herder, Barcelona, 1971, p. 13.

En esta propuesta mistagógica que constituyen los Ejercicios Espirituales la psico-corporalidad es uno de los ejes que va a posibilitar el contacto con la dimensión interior y con Dios. Tal como se ha mencionado en capítulos precedentes, la vía psico-corporal es uno de los accesos al mundo interior⁶⁸⁹. En este apartado se realizará un análisis de los Ejercicios Espirituales desde la perspectiva psico-corporal, a partir de los nueve recursos básicos estructurados en el programa TREVA. Estos son, fundamentalmente, los recursos psicofísicos presentes en el proceso mistagógico de los Ejercicios: la atención, la visualización, la conciencia sensorial, la postura y la voz/habla.

En la base de este acceso a la dimensión interior a partir de la psico-corporalidad está la importancia que San Ignacio concede al cuerpo. Como afirma C. Alemany,

“para San Ignacio el cuerpo es el que - con su sabiduría completa y no con una de sus funciones solamente - lleva a desplegar la experiencia de fe. Por ello, el método racional lo usará solamente en los ejercicios relacionados directamente con las meditaciones del pecado. Todo lo demás se hará a través de la contemplación, que implica utilizar tanto la imaginación como la aplicación de sentidos. Las peticiones y coloquios están también llenas de posibilidades para el uso de la sensibilidad corporal y para que el conjunto de la oración ignaciana pueda expresar su carácter indeleblemente vivencial y afectivo”⁶⁹⁰.

San Ignacio supera el dualismo que lleva a separar cuerpo y espíritu. Se abre a una concepción de la corporalidad como espacio integrador y unificador de las distintas funciones vitales.

Desde esta perspectiva amplia e integradora del cuerpo, San Ignacio incorpora la dimensión afectiva en su propuesta contemplativa por medio del sentir. Este concepto integra la dimensión corporal, junto con la psicológica y la espiritual, convirtiéndose en un término clásico en la antropología y espiritualidad ignaciana. En el sentir

⁶⁸⁹ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 57.

⁶⁹⁰ C. Alemany, “Cuerpo”. En J. García de Castro (Dir.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, Mensajero, Bilbao, 2007, p. 530.

*“se da el punto de confluencia de los sentidos corporales, de los afectos y del conocimiento, todos ellos convocados en un plano interior. Se trata de una resonancia unificante del ámbito sensitivo, afectivo y cognitivo que incluye también el plano intangible del espíritu”*⁶⁹¹.

A partir de esta función sensitiva se estructuran unos EE que quieren ser una profundización y un discernimiento de este sentir. San Ignacio subrayará desde el inicio de los Ejercicios que *no el mucho saber harta y satisface el ánimo, más el sentir y gustar de las cosas internamente* (EE. 2).

Este proceso interno no es un mero proceso subjetivo, sino que encierra en sí una realidad en cierto modo sacramental. El acceso del ejercitante a la gracia de Dios se realiza por medio del corazón traspasado de Jesucristo. De ese modo, los Ejercicios incluyen de forma intrínseca la eclosión del ser humano desde su propia angostura a las infinitas dimensiones de Dios⁶⁹².

A. Acercamiento a Ignacio de Loyola

Un inesperado incidente, la herida de una bala de cañón deja postrado a Iñigo López de Loyola por una larga temporada, dando comienzo a un lento proceso de conversión personal. Este proceso de conversión llevará a Iñigo de un estado inicial de extroversión, marcado por el narcisismo, convertido en amigo de las *vanidades del mundo*⁶⁹³, a una experiencia mística, de encuentro con Dios.

El proceso de conversión marcará un cambio en su nivel atencional. La imposibilidad del movimiento, la necesidad de reposo y quietud llevarán la atención de San Ignacio hacia su mundo interior. Este tiempo de recuperación es una oportunidad para el encuentro consigo mismo. En este primer momento, Iñigo descubre una alternancia de estados interiores, preludio de lo que luego denominará mociones de consolación y desolación. Así, cuando se dejaba guiar por la vanidad y la necesidad de auto

⁶⁹¹ J. Melloni, “Sentir”. En J. García de Castro (Dir.), *Op.cit.*, 2007, p. 1631.

⁶⁹² Cf. K. Rahner, *Op.cit.*, 1971, pp. 15-16.

⁶⁹³ San Ignacio, *Autobiografía*, 1, 1. Los textos de San Ignacio están consultados en: M. Ruíz Jurado, *Obras. San Ignacio*, BAC, Madrid, 2013.

reconocimiento se hallaba *seco y descontento*⁶⁹⁴. A diferencia de otras ocasiones, en las que se embarcaba en *actividades realizadas por los santos – ir a Jerusalén descalzo, y en no comer sino hierbas, y en hacer todos los demás rigores que veía haber hecho los santos*⁶⁹⁵ – en los que su estado interior cambiaba radicalmente, sintiéndose contento y alegre.

La conversión de San Ignacio, por tanto, no viene marcada por un proceso intelectual y reflexivo, sino más bien por una experiencia interior – sentir – que le guiará en su proceso vital. Será este dejarse guiar por el sentir lo que marque la evolución del *soldado y cortesano al peregrino*⁶⁹⁶.

De este modo, Iñigo pasa de tener como referente vital a héroes de andanzas caballerescas a santos. Se produce un desplazamiento de ideales, pero todavía con un mismo dinamismo narcisista y auto referenciado: *Mas todo su discurso era decir consigo: - Santo Domingo hizo esto, pues yo lo tengo que hacer. San Francisco hizo esto, pues yo lo tengo que hacer*⁶⁹⁷. No se percibe, en estos momentos, en Iñigo ningún cuestionamiento en relación a la voluntad de Dios, no hay signos de discernimiento, tal como luego lo irá desarrollando en los Ejercicios Espirituales. Así, la peregrinación que inicia a Tierra Santa está todavía vacía de la disposición espiritual de apertura y búsqueda que acompaña a todo peregrino y que acompañará a San Ignacio en toda la segunda mitad de su vida.

En el proceso personal de San Ignacio se observa una evolución con respecto a su vivencia corporal. A través de este proceso, el cuerpo se convierte en espacio de encuentro con Dios. Pero esta no es sino la última estación de un viaje que comienza con el San Ignacio cortesano en el que su cuerpo es herramienta básica para el desempeño de muchas de sus aficiones: montar a caballo, uso de armas, etc. En este

⁶⁹⁴ *Ibid.*, 8.

⁶⁹⁵ *Ibid.*, 9.

⁶⁹⁶ J. Melloni, *La mistagogía de los ejercicios*, Mensajero, Bilbao, 2001, p. 31.

⁶⁹⁷ San Ignacio, *Autobiografía*, 7.

período, hay que contextualizar a San Ignacio en el marco de un renacentismo en el que la belleza corporal se resalta⁶⁹⁸.

Es precisamente un accidente en su cuerpo el que le postra durante una larga temporada en la cama, período en el que se dará el proceso de conversión. De la concepción del cuerpo como herramienta de exaltación de la vanidad, San Ignacio pasa a un período de penitencia extrema. El tiempo en Manresa (1522-1523) está caracterizado por la abstinencia y la privación. Pero, pronto San Ignacio descubre que el seguimiento de Jesucristo no pasa por la negación de lo corporal sino por la integración:

“y perseverando en la abstinencia de no comer carne y estando firme en ella, que por ningún modo pensaba mudarse, un día a la mañana, cuando fue levantado, se le presentó delante carne para comer, como que la viese con los ojos corporales, sin haber precedido ningún deseo de ella; y le vino también juntamente un grande asenso de la voluntad para que de allí adelante la comiese”⁶⁹⁹.

Será esta integración de lo corporal lo que posibilite, en buena medida, la experiencia de profundidad mística que posteriormente aconteció.

B. La antropología de los Ejercicios Espirituales

El libro de los Ejercicios es una de las obras místicas de referencia en la espiritualidad española. Constituye un método que integra el examen de conciencia, la meditación, la contemplación, así como la oración vocal y mental. La propuesta mistagógica que propone este autor ha sido y continúa siendo fuente de mediación y encuentro con Dios. No sólo para miembros de la Compañía de Jesús, sino para todo tipo de personas que quieren profundizar en su camino espiritual.

San Ignacio de Loyola, con sus Ejercicios Espirituales, pone los fundamentos para una interpretación teológica del ser humano moderno. En la que, por un lado, se encuentra una continuidad con la línea trazada por Lutero y su reforma. Si bien, por otro lado, hay

⁶⁹⁸ Cf. R. García Mateo, “Lo corporal en la espiritualidad de Ignacio de Loyola”, *Ignaziana*, 16, 2013, p. 146.

⁶⁹⁹ San Ignacio, *Autobiografía*, 27.

un distanciamiento del pensamiento del reformador. Aunque Ignacio pertenece a la Baja Edad Media, la forma de presentar su antropología lo convertirá en un hombre de la Edad Moderna. Con él comienza la transición hacia el sujeto, la transición de lo cosmocéntrico a lo antropocéntrico. La transición hacia el ser humano que se maneja a sí mismo y a su mundo para orientarlos hacia un futuro abierto⁷⁰⁰.

San Ignacio integra la dimensión religiosa y la dimensión psicológica en su propuesta espiritual. Y lo hace acentuando la introspección por medio de recursos como la representación visual de la mente y la composición de lugar. San Ignacio buscará vivenciar el encuentro con Jesucristo, de una forma no solo cognitiva sino afectiva. Para ello utilizará los sentidos, tanto exteriores como interiores.

En la antropología de San Ignacio se da un doble influjo. Por un lado, San Agustín y su división tripartita del ser humano, cuerpo, alma y espíritu⁷⁰¹. El espíritu, a su vez, está compuesto por las tres potencias: memoria, entendimiento y voluntad. San Ignacio establece una analogía entre estas tres potencias propias del espíritu y la Trinidad. Cada una de ellas conduce a una de las personas del Dios trinitario: la memoria, raíz originante del ser humano, remite al Padre; el entendimiento, en cuanto Logos, remite al Hijo; y la voluntad, en cuanto capacidad de amar, remite al Espíritu Santo.

Por otro lado, está el influjo de la filosofía tomista en la que se da una división entendimiento-voluntad. El entendimiento recoge los distintos modos de conocimiento humano, y la voluntad todo lo relacionado con los afectos. San Ignacio, en el texto de los Ejercicios Espirituales, en su conceptualización, hablará de alma y no de espíritu, ciñéndose, de ese modo, a la antropología tomista⁷⁰².

Profundizar en la antropología de San Ignacio supone hacer referencia a la concepción de cuerpo que maneja el místico. San Ignacio, que en este sentido se convierte en precursor de filósofos como M. Merleau-Ponty o E. Gendlin, subrayará la sabiduría

⁷⁰⁰ Cf. K. Rahner, *En el corazón de la espiritualidad ignaciana*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2009, p. 25.

⁷⁰¹ Cf. J. Melloni, *Op.cit.*, 2001, p. 72.

⁷⁰² J. Melloni recoge un total de 79 las ocasiones en las que se menciona el concepto alma, mientras que tan sólo una la palabra espíritu. Ver: J. Melloni, *Op.cit.*, 2001, p. 73.

inherente del cuerpo. El cuerpo es la sede del conocimiento del sujeto. Es el ancla que trae al ser humano al presente dando una cualidad de presencia a su experiencia inmediata. Es todo el ser humano, en su globalidad, el que tiene que sentir y buscar a Dios, ya que es en el cuerpo donde convergen sus facultades básicas: sensibilidad, afectividad y racionalidad. En la sensibilidad corporal se expresa el carácter vivencial y afectivo de la oración. El conocimiento interno acontece de forma corporal, no es una mera abstracción racional. Es un conocimiento encarnado que tiene lugar en el espacio interno del propio ser humano.

Como afirma C. Alemany el cuerpo es para San Ignacio *el escenario significativo de representación de la propia historia y al mismo tiempo la mediación instrumental al servicio de la experiencia de fe*⁷⁰³. Así, San Ignacio presenta el cuerpo como el espacio desde el que se realizan los EE. La atención al cuerpo comienza por la toma de conciencia de la postura que se adquiere. No hay directrices fijas, no hay dogmas con respecto a la postura corporal adecuada a cada ejercicio⁷⁰⁴, pero si hay un subrayado de la dimensión corporal (cf. EE, 176). El cuerpo es elemento de comunicación en el diálogo con Dios y son numerosas las anotaciones al respecto (cf. EE, 1, 75, 76, 79)⁷⁰⁵.

Lo espiritual es una realidad que habita en lo más profundo del ser humano, de igual modo que el cuerpo está, pues, enmarcado, dentro de la totalidad de la persona como algo substancial ya que ella se compone precisamente de alma y cuerpo que, aunque son entidades distintas, *constituyen una unidad complementaria psicósomática*⁷⁰⁶.

Así, la génesis de la experiencia mística propuesta por los Ejercicios Espirituales, es decir, el encuentro personal con Jesucristo, es algo que acontece de forma corporal (cf. EE, 218). Del mismo modo que la resurrección de Cristo integra su propia corporalidad, por medio del Espíritu Santo Jesucristo sigue presente en el mundo (cf. EE, 95).

⁷⁰³ C. Alemany, *Op.cit.*, 2007, p. 531.

⁷⁰⁴ En otras tradiciones religiosas, como en algunas corrientes del budismo, hay estrictas indicaciones en relación a la postura adecuada para los ejercicios meditativos.

⁷⁰⁵ Cf. C. Alemany, *Op.cit.*, 2007, p. 531.

⁷⁰⁶ R. García Mateo, *Op.cit.*, 2013, p. 148.

Por ello, las mociones espirituales tienen un correlato corporal, y es posible afirmar que los ejercicios espirituales en sentido ignaciano incluyen claramente una *especie de somatología de la experiencia religiosa*⁷⁰⁷.

C. La dimensión interior

Como ya se ha mencionado, San Ignacio es deudor de la antropología tomista en la que no se utilizan conceptos para definir el espacio interior del ser humano. A pesar de ello, este autor utilizará la palabra “corazón” para referenciar este centro integrador de la persona⁷⁰⁸. El término corazón únicamente aparece en los Ejercicios en dos citas que el autor realiza del Evangelio. En la primera se hace referencia al pasaje de las Bienaventuranzas, “Los limpios de corazón” (cf. EE, 278,2). La segunda, mostrando la contemplación de los discípulos de Emaús en la que se les recuerda, *¡Oh necios y tardos de corazón para creer todo lo que han hablado los profetas!* (cf. EE, 303,3).

Tal como J. Melloni afirma, es plausible pensar que a través del término interno San Ignacio está haciendo referencia a corazón y a este espacio unificador del ser humano⁷⁰⁹. La palabra interno queda asociada una vez al conjunto de la vida espiritual (cf. EE, 44,6), cinco veces al dolor (cf. EE, 65,4; 82,2; 87,3; 203,3; 359), dos veces a la consolación (cf. EE, 316,1; 316,4) y siete veces al conocimiento (cf. EE, 2,4; 44,5; 63,2; 104; 213,2; 233; 322,3).

Cuando San Ignacio habla de conocimiento interno está aludiendo a esta capacidad humana de conocer no sólo cognitivamente, sino con todo su ser. Es algo análogo al corazón bíblico patrístico, este lugar unificante del ser humano en el que todas sus facultades están presentes. El término conocimiento interno únicamente aparece tres veces en el texto de los EE. Si bien, su importancia se debe a los momentos en los que aparece el término, así como a las dinámicas internas a las que abre⁷¹⁰.

⁷⁰⁷ *Ibid.*, p. 150.

⁷⁰⁸ Cf. J. Melloni, *Op.cit.*, 2001, p. 94.

⁷⁰⁹ Cf. *Ibid.*, p. 94.

⁷¹⁰ Cf. A.M. Chércoles, “Conocimiento interno”. En J. García de Castro (Dir.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, Mensajero, Bilbao, 2007, p. 404.

Tres de las peticiones claves en el proceso de los Ejercicios consistirán en pedir a Dios este conocimiento interno. En el primer caso, dentro de la etapa purificativa, se solicitará que *sienta interno conocimiento de mis pecados y aborrecimiento de ellos* (EE, 63,2). Lo que el ejercitante solicita en su oración de petición es una toma de conciencia de sus pecados y limitaciones. Un conocimiento que excede el pensamiento analítico, que a menudo es presa de mecanismos de defensa como la racionalización o la negación. Un conocimiento de la sombra interior sentido, captado corporalmente.

En la Segunda Semana se solicita *conocimiento interno del Señor (...) para que más le ame y le siga* (EE, 104). Nuevamente, se muestra un conocimiento que excede el campo intelectual, que desborda el modo de conocimiento cognitivo para situarse en el plano de un sentir interior el amor de Cristo. En esta fase iluminativa, hay una similitud con el conocer bíblico que lleva al sujeto al seguimiento de Cristo. La persona queda marcada no por la fuerza de la razón, sino por la atracción de todo el ser de Jesús. Es la fuerza del amor la que surge como el eje sobre el que se produce la atracción de toda la persona, de forma integral.

Por último, en la “Contemplación para alcanzar amor” se pide *conocimiento interno de tanto bien recibido (...) para que en todo pueda amar y servir a su divina Majestad* (EE, 233). En esta última petición se muestra el dinamismo propio del encuentro con Dios. La experiencia del amor divino, este conocer interno, lleva a la correspondencia humana, brota de lo más hondo del corazón, el deseo de amar y de servir a Dios. En este caso, amar y servir son dos partes de una misma obertura, ya que el amor únicamente se hace realidad en el vaciamiento, en la *kénosis*. Y el servicio, a su vez, hace posible la experiencia del amor. De este modo, el ser humano se sitúa en la vía unitiva, ha llegado a la unión con Dios.

Como afirma A.M. Chércoles, se puede concluir que *el conocimiento interno afecta personalmente al que lo alcanza; y lo dinamiza a una praxis gozosa en la que se pone en juego toda su realidad, que culmina con la incorporación de su sensibilidad*⁷¹¹. El objetivo de los EE será que la persona se ejercite en el discernimiento del sentir interno, en la toma de conciencia de la acción de Dios en lo más profundo del alma humana.

⁷¹¹ *Ibid.*, p. 404.

D. Los Ejercicios Espirituales: sentir a Dios

El modelo antropológico de San Ignacio supera el neoplatonismo integrando cuerpo y alma, lo externo y lo interno, lo vocal y lo mental. San Ignacio será uno de los primeros autores – posteriormente tendrá continuación con los máximos exponentes de la mística castellana, Santa Teresa y San Juan de la Cruz – de la mística del recogimiento. Para ello, en su propuesta espiritual partirá de la oración de auto conocimiento, para conducirse, integrando lo afectivo y lo cognitivo, al encuentro y seguimiento de Cristo.

En este camino psicoafectivo la experiencia de fe pasa por el corazón del creyente. Esa brújula interior que conduce a una actitud básica ante la vida, y que hace posible que la experiencia de encuentro con Jesucristo se convierta en principio y fundamento, y tiña todas las dimensiones de la persona. En este autor, la psico-corporalidad se convierte en camino de acceso a la vida interior. A partir de esta vía psico-corporal dos son los ejes de la propuesta mistagógica de San Ignacio: por un lado, el discernimiento del sentir, por el otro lado, la oración de contemplación, también denominada “oración del corazón”⁷¹².

San Ignacio insistirá en la importancia del sentir en el proceso mistagógico. Un sentir que cada vez se irá haciendo más interno, e irá captando con más sutileza las distintas dimensiones afectivas, cognitivas y contemplativas de la experiencia. San Ignacio remite a un sentir que recoge la experiencia de los sentidos y que se manifiesta corporalmente como elemento de discernimiento del proceso espiritual. En los EE el término aparece un total de 33 veces⁷¹³, hay un sentir los afectos, el amor, la pena, consolaciones e inspiraciones divinas, mociones y gustos espirituales, las desolaciones y las consolaciones del buen y el mal espíritu (cf. EE, 157 y 342,1; 184,3 y 338,3; 78; 213; 313 y 320,2).

Los EE, a través del proceso de las cuatro semanas, serán un adiestramiento de este sentir. El cual en la Primera Semana consiste en una purificación, para irse convirtiendo en el lugar de la unificación del ser humano. En este sentir interior se unifican las distintas facultades humanas. Este sentir interno será el que discierna los estados

⁷¹² Cf. A.T. Guillén, “Contemplación”. En J. García de Castro (Dir.), *Op.cit.*, 2007, p. 446.

⁷¹³ Cf. *Ibid.*, p. 90.

espirituales – consolaciones y desolaciones - siendo, así, el eje de las Reglas de discernimiento.

Sentir, en los Ejercicios Espirituales, aparece vinculado al término sentimiento que remite, de igual modo, al sentir interno⁷¹⁴. Este sentir interno puede ser conceptualizado como *una resonancia integral de la persona que hay que aprender a discernir, ahondar e integrar en el dinamismo de la experiencia espiritual*⁷¹⁵. Dos son las características de este sentir interno propuesto por San Ignacio. Por un lado, la integralidad, es decir, tiene un carácter totalizante y globalizador. La persona, en todas sus dimensiones queda afectada por este sentir. Por otro lado, su profundidad, la cual se va ahondando a medida que en el ejercitante se da un proceso de interiorización⁷¹⁶.

En el proceso pedagógico propuesto por San Ignacio hay una invitación a *sentir y gustar las cosas internamente* (EE, 2), esto es, a iniciar un proceso de toma de conciencia y de interiorización que lleve al ejercitante a profundizar en la propia experiencia. Descubriendo un referente interno de significación presente en cada instante del proceso. Para ello, el primer paso es llevar la atención a *las partes más principales, y donde haya sentido mayores mociones y gustos espirituales* (EE, 227) y tomar conciencia de los *puntos que he sentido mayor consolación o desolación o mayor sentimiento espiritual* (EE, 62). Para que este proceso acontezca se requiere una actitud de escucha y de aceptación por parte del ejercitante. Ese será el paso previo para el discernimiento espiritual.

La pedagogía ignaciana propone un discernimiento del sentir. A partir de la atenta escucha interior, San Ignacio propone discernir las resonancias internas del paso de Dios por la persona. Todo ello, con el objetivo de ir descentrando progresivamente al ejercitante, y abriéndole a lo que es el objetivo último de los EE, sentir y acoger la voluntad de Dios⁷¹⁷.

⁷¹⁴ El término sentimiento aparece en 5 ocasiones en los EE.

⁷¹⁵ J. Melloni, *Op.cit.*, 2007, p. 1631.

⁷¹⁶ Cf. *Ibidem*.

⁷¹⁷ Cf. *Ibid.*, p. 1635.

E. Sentir las mociones: consolación y desolación

Este sentir interno, por lo tanto, tiene dos características fundamentales. Por un lado, posee una cualidad espiritual, es decir, tiene que ver con el paso de Dios por el interior del ser humano, así como con la afectación que las experiencias tienen de forma interna. Por otro lado, se expresa de un modo corporal, la persona es capaz de discernir la afectación que tiene en su cuerpo. A esta afectación corporal de la experiencia espiritual San Ignacio la denomina “moción”.

Las mociones surgen en el sujeto a partir de la experiencia vivencial. En ellas opera la acción del Espíritu, así como la del maligno, y el objetivo del ejercitante será *sentirlas y conocerlas* (EE, 313). El hecho de discernir la voluntad de Dios a partir de las mociones internas que se expresan corporalmente es, en opinión de J. García de Castro, *una de las grandes aportaciones de la experiencia y sistemática ignaciana a la historia de la espiritualidad cristiana*⁷¹⁸.

Dos son las mociones identificadas por San Ignacio: la consolación y la desolación.

Consolación

San Ignacio define así esta primera moción interior:

“Llamo consolación cuando el alma se causa alguna moción interior, con la cual viene el alma a inflamarse en amor de su Criador y Señor, y consecuentemente, cuando ninguna cosa creada sobre la faz de la tierra puede amar en sí, sino en el Criador de todas ellas (...). Finalmente llamo consolación todo aumento de esperanza, fe y caridad y toda Leticia interna que llama y atrae a las cosas celestes y a la propia salud de su alma, quietándola y pacificándola en su Criador y Señor” (EE, 316).

La consolación tiene dos características fundamentales, sentimiento de gozo en el ejercitante y movimiento hacia algún tipo de compromiso o elección (cf. EE, 416). La consolación marca la direccionalidad de los EE, que no es sino *buscar y hallar la voluntad divina en la disposición de la vida* (EE, 1). Como J. Corella afirma, la novedad

⁷¹⁸ J. García de Castro, *Op.cit.*, 2007, p. 1267.

pedagógica de San Ignacio es hacer de la consolación no sólo un momento de reposo en el camino, sino posibilitar un robustecimiento para asumir compromisos personales en la vida por medio de la elección⁷¹⁹.

La consolación es el fruto de la actuación del Espíritu en el interior de la persona, a diferencia de la desolación donde el mal espíritu actúa desde fuera del sujeto. Por tanto, la consolación es una moción interior, el ejercitante la identifica naciendo desde lo más hondo de su ser.

La consolación tiene una estructura trinitaria (cf. EE, 316). Tres son las formas de consolación descritas por San Ignacio, identificando cada una de ellas con una persona de la Trinidad. La primera está vinculada al impacto que el Dios creador, así como su creación, provocan en el alma humana. La segunda está relacionada con Jesucristo y su acción salvífica. Jesús aparta al ser humano de sus pecados y le conduce al Padre. Por último, en el tercer modo de consolación el Espíritu Santo hace sentir su presencia en el ejercitante en su forma de conducir al Hijo y por medio del Hijo al Padre⁷²⁰.

La consolación, por lo tanto, es una moción poliédrica, que presenta distintas caras y que es preciso discernir adecuadamente. Consolación no se resume únicamente en la experiencia de sentirse bien. Como el propio San Ignacio indica, en la Primera Semana el ejercitante solicita a Dios dolor y pena por sus pecados. Cuando se experimenta remordimiento por las malas acciones y pensamientos, si se realiza de forma sincera ante Dios, eso es consolación, ya que consolación es todo aquello que pone a la persona en contacto con Dios. En determinados momentos, lo realmente liberador es la sinceridad consigo mismo y con Dios⁷²¹.

Los EE son un proceso mistagógico que busca la toma de conciencia del ejercitante de la acción de Dios en su interior a partir de las mociones y, más concretamente, a partir de la consolación. Este discernimiento del impulso divino interior llevará a la persona a un modo de vida en coherencia con la obra creadora y misericordiosa que Dios va

⁷¹⁹ Cf. J. Corella, “Consolación”. En J. García de Castro (Dir.), *Op.cit.*, 2007, p. 417.

⁷²⁰ Cf. *Ibid.*, p. 418.

⁷²¹ Cf. F. Meures, “La dimensión afectiva en el discernir y decidir”, *Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 39, 2008, p. 73.

operando en su interior. En definitiva, un camino de apertura y descentramiento que abre al ejercitante al encuentro auténtico con Dios, con el mundo y con los hermanos.

Desolación

El término desolación aparece 23 veces en los Ejercicios, y es descrito como *turbación, oscuridad, tristeza, falta de esperanza, de amor, alejamiento de Dios* (EE, 317).

Tres son las características de esta moción interior. En primer lugar, es una identidad refleja, que expresa lo contrario a la consolación (cf. EE, 317). En segundo lugar, un proceso de desintegración interior que conduce a *infidencia, sin esperanza, sin amor, hallándose toda perezosa, tibia, triste y como separada de su Creador y Señor* (EE, 317). Por último, en la desolación acontecen pensamientos acordes con este estado de ánimo oscuro y agitado. Siendo pensamientos que provienen del mal espíritu, es decir, de fuera del ejercitante, y que contienen intenciones maliciosas⁷²².

En la Primera Semana se busca el sentir *vinculado al desorden interno y al pecado que sienta interno conocimiento de mis pecados y aborrecimiento de ellos, y para que sienta el desorden de mis operaciones* (EE, 63). Del mismo modo, *sentir pena, dolor y lágrimas por nuestros pecados* (EE, 78).

En esta Primera Semana, igualmente, San Ignacio presenta las causas de la desolación donde se incide en la necesidad de saber identificarla para poder hacerla frente (cf. EE, 322). Para ello, el ejercitante debe de estar prevenido de sus engaños, debe de conocerlos, así como actuar con paciencia y pedir ayuda. La desolación no debe de ser interpretada como un abandono de Dios, ya que bien vivida y entendida puede aportar grandes provechos espirituales al que la padece⁷²³.

F. Reglas de discernimiento

A través del sentir San Ignacio presenta las Reglas de discernimiento, cuyo objetivo es ayudar al ejercitante a tomar conciencia de sus movimientos interiores. Como señala en

⁷²² Cf. A. Guillén, “Desolación”. En J. García de Castro (Dir.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, Mensajero, Bilbao, 2007, p. 577.

⁷²³ Cf. *Ibid.*, p. 580.

el título con el que las presenta, son *reglas para en alguna manera sentir y conocer las varias emociones que en el ánimo se causan: las buenas para recibir y las malas para lanzar* (EE, 313). El objetivo de las Reglas de discernimiento, por lo tanto, es ayudar a conocer las mociones y estados internos a través de los cuales Dios se hace presente, así como los que llevan al desorden interior. San Ignacio presenta un total de 22 reglas: las primeras 14 reglas (cf. EE, 313-327) pertenecen a la Primera Semana y las 8 siguientes a la Segunda Semana (cf. EE, 328-336).

San Ignacio presenta otro concepto que profundiza en el sentir: reflejar. J. Melloni lo define como, *tomar conciencia del reflejo que lo contemplado va dejando en el interior, dejándose transformar por ello y provocando aquel conocimiento íntimo que se convierte en amor y seguimiento*⁷²⁴. Reflejar, etimológicamente, significa dejar que se refleje la luz de otro cuerpo. Así, todo el proceso de los Ejercicios Espirituales es un descentramiento progresivo y una apertura a la luz que mana del Espíritu. San Ignacio utilizará la expresión “reflejar en sí mismo”, que equivale a *trasponer a uno mismo lo que se contempla, a dejarse empapar la cabeza, el corazón y las entrañas por el misterio de Cristo contemplado*⁷²⁵. Reflejar conduce al segundo elemento básico de la mistagogía de los EE: la contemplación.

La contemplación es un modo de oración en el que se mueven los afectos y que busca contemplar los misterios de la vida de Cristo para amarle y seguirle más intensamente (cf. EE, 104). En ella, el ejercitante deja que sus sentidos y sus afectos queden colmados por Jesús. Las escenas evangélicas propuestas para la contemplación en cada uno de los ejercicios buscan ese encuentro afectivo con Jesucristo, posibilitando el *conocimiento interno* (cf. EE, 104).

En la contemplación los procesos discursivos y racionales quedan en un segundo plano. La invitación de San Ignacio se centra en el encuentro vivencial con las escenas evangélicas. En ellas, el ejercitante se limita a ver las personas, oír lo que hablan y mirar lo que hacen para, a continuación, reflejar y sacar provecho de la experiencia (cf. EE, 106-108; 114-116; 122-125; 194).

⁷²⁴ J. Melloni, *Op.cit.*, 2008, p. 171.

⁷²⁵ A.T. Guillén, “Contemplación”. En J. García de Castro (Dir.), *Op.cit.*, 2007, p. 451.

San Ignacio indica los pasos de este modo de oración que comienza con los preámbulos en los que prioriza el “ponerse en escena”, por medio de lo que denomina “traer la historia” (cf. EE, 130-131; 206; 229). Estos elementos se añaden a los preparativos propios de las meditaciones: la composición, la visualización del lugar y la demanda de lo que se quiere. Después de ese dejarse hacer por la luz del Espíritu, que es el eje de la propuesta mistagógica, la contemplación finaliza con un coloquio final (cf. EE, 109; 117; 118; 126) que no es sino un *diálogo de amistad* (EE, 54).

Este encuentro afectivo con Jesucristo marca la experiencia orante del ejercitante. El contemplativo desemboca así en *una experiencia, sentida y gustada en silencio, de amor y de confianza, de fascinación, de regalo y de agradecimiento*⁷²⁶.

G. Relectura psico-corporal de los Ejercicios Espirituales

Dos de los elementos esenciales de la antropología de San Ignacio citados por J. Melloni son los afectos y la imaginación. Tal como afirma este autor, ambos *están respectivamente en relación con el amor y el conocimiento, para unificarlos en el sentir y conducirlos hacia un lugar cada vez más hondo de lo interno*⁷²⁷.

Se da en San Ignacio una propuesta mistagógica, una propuesta de interioridad desde la psico-corporalidad en la que participan distintos recursos. Los EE invitan al ejercitante a llevar la atención hacia su dimensión interior, y así tomar conciencia de sus pensamientos y, especialmente, de sus mociones interiores. Como ya se ha mencionado, San Ignacio conduce el nivel atencional del ejercitante al sentir interno como criterio de discernimiento básico de su proceso espiritual.

Las contemplaciones propuestas por San Ignacio partirán de la técnica de la composición de lugar, en la que por medio de la visualización se favorecerá la empatía afectiva en la contemplación⁷²⁸. La visualización, además, alcanza un mayor realismo y

⁷²⁶ *Ibid.*, p. 452.

⁷²⁷ J. Melloni, *Op.cit.*, 2008, p. 75.

⁷²⁸ Cf. M. Quirós García, “Acerca del léxico sensorial en la literatura mística española del siglo XVI”. En M.J. Mancho Duque, *Léxico contrastivo de un corpus textual del siglo XVI en la Corona de Castilla*, Universidad de Salamanca, 2002 (en línea). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/05/aiso_5_104.pdf.

profundidad cuando entra en acción la conciencia sensorial, ya que los sentidos amplifican la capacidad perfectiva de la imaginación. Así, en el proceso de los EE aparece, en primer lugar, la “Meditación del infierno” (cf. EE, 66-70); y en la Segunda Semana la “Contemplación de la Encarnación y del nacimiento del Mesías” (cf. EE, 121-125).

A lo largo del proceso de interiorización toma importancia la conciencia del habla. Habla en cuanto oración vocal que posibilita la expresión de los sentimientos y mociones interiores. San Ignacio invitará a tomar conciencia de las palabras, ya que son comunicación sentida con Jesucristo. También la atención a la respiración aparece en la propuesta ignaciana como elemento de conexión con la dimensión interior.

A continuación, se analiza desde la perspectiva psico-corporal los recursos utilizados por San Ignacio en los EE⁷²⁹:

Atención

En una de sus primeras acepciones San Ignacio describe los EE como *todo modo de examinar la consciencia* (EE, 1). Tres son las tareas en las que se despliega dicho examen de conciencia: *Examen particular y cotidiano* (EE, 24), *Examen general de consciencia para limpiarse y mejor se confesar* (EE, 32) y *Examen de oración*⁷³⁰.

Desde esta actitud básica de auto observación San Ignacio, a lo largo de los EE, propone una vuelta permanente sobre la experiencia de oración para tomar conciencia de los pensamientos, sentimientos y mociones que van apareciendo. Este acto meta cognitivo va a hacer posible el discernimiento. A partir de una atención centrada en los movimientos internos, en cada momento oracional es posible discernir si la moción es buena o tiene un origen perverso. El objetivo último, como se ha explicitado, es discernir la voluntad de Dios aquí y ahora, ya que los EE son un proceso de progresivo auto-descentramiento para posibilitar una apertura plena a Dios.

⁷²⁹ El análisis se hace en base a los recursos psico-corporales del Programa TREVA interioridad. Dichos recursos serán presentados en los próximos apartados.

⁷³⁰ J. Melloni recoge de forma pormenorizada los diferentes exámenes propuestos por San Ignacio a lo largo del día. Ver: J. Melloni, *Op.cit.*, 2008, pp. 119-120.

Por medio de la auto observación será posible ir evaluando el desarrollo del proceso espiritual del ejercitante. Ese será el criterio de discernimiento último con respecto a los EE. La atención será focalizará en la dimensión interior del ejercitante, fundamentalmente a los tres niveles observacionales básicos: los pensamientos, las emociones y las sensaciones. Éste será un testigo de sus procesos internos, los irá observando para tomar conciencia de la hondura del proceso espiritual.

Una de las aportaciones de San Ignacio a la toma de conciencia del proceso espiritual será el nivel atencional no sólo a los tres niveles básicos anteriormente citados – pensamientos, sensaciones corporales y emociones – sino a una dimensión más honda, las mociones.

A partir de la experiencia de silenciamiento – tanto exterior como interior – que proponen los Ejercicios San Ignacio invita a al ejercitante a una triple acción⁷³¹:

- Sentir: llevar la atención a su dimensión interior, observando las mociones internas que se producen.
- Conocer: identificar y distinguir el significado profundo y direccionalidad de lo experimentado.
- Recibir/lanzar: dar respuesta a las mociones que se presentan.

Conciencia sensorial

Los sentidos son las ventanas al mundo que posee el ser humano. Por medio de ellos capta la realidad que le circunda. En su obra de los EE San Ignacio hará referencia, de manera reiterativa, a los sentidos por medio de los siguientes términos⁷³²: “gusto” (cf. EE, 69,1; 124,1); “tacto” (cf. EE, 70,1; 125,1); “olfato” (cf. EE, 68,1; 124,1); “oído” (cf. EE, 123,1); “orejas” (cf. EE, 67,1) y “vista” (cf. EE, 47,3; 47,5; 65,3; 66,1; 81,1; 91,3; 112,1). El objeto de la aplicación de los sentidos es recogido en la petición *deseando más conocer el Verbo eterno encarnado, para más le servir y seguir* (EE, 130). Por medio de los sentidos el ejercitante se introduce no sólo en las escenas evangélicas a

⁷³¹ Cf. J.M. Rambla, “Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola. Una relectura del texto (III)”, *Cristianismo y Justicia, EIDES*, 72, 2014, pp. 32-33.

⁷³² Cf. P. Endean, “Aplicación de los sentidos”. En J. García de Castro (Dir.), *Op.cit.*, 2007, pp. 184-185.

meditar sino en los propios sentimientos de Jesucristo, pudiendo así gustar su dulzura y divinidad⁷³³.

Se puede afirmar, por tanto, que en la propuesta pedagógica de San Ignacio no se propone únicamente un uso de los sentidos sino un desarrollo de la conciencia sensorial⁷³⁴, que es la capacidad del ser humano para percibir por medio de los sentidos.

San Ignacio, además, propondrá una tarea de contemplación por medio de los sentidos, que comienza en la Primera Semana con la “Meditación del Infierno” (cf. EE, 65-71). En esta meditación se trata de que el ejercitante tome conciencia de la experiencia de la insatisfacción en cada uno de los sentidos. Se vivencia un vaciamiento y saturación de éstos, que ayuda a descubrir la dinámica de dependencia que se crea cuando en el día a día la persona es secuestrada por medio de sus sentidos sin que exista una voluntad clara, por parte del sujeto, de acercamiento a esa realidad que ha captado. San Ignacio con esta intuición hace una aportación pedagógica a la sociedad del siglo XXI, en la que se da una sobre estimulación de la conciencia sensorial que no hace sino anestesiar los sentidos y la capacidad contemplativa del ser humano⁷³⁵.

A lo largo de la Segunda Semana se profundiza en la capacidad contemplativa que se hace realidad por medio de los sentidos. Esta capacidad contemplativa tiene su objeto en Jesucristo, quien hace posible la transformación del ser humano.

Visualización

Junto a la conciencia sensorial San Ignacio recurre a la visualización como elemento psico-corporal del proceso mistagógico. La visualización es la *habilidad psicofísica de representarse mentalmente cualquier objeto, escenario o vivencia integrando la*

⁷³³ Cf. R. García Mateo, *Op.cit.*, 2013, p. 152.

⁷³⁴ El término se asocia a C. Selver quien partiendo de sus conocimientos sobre budismo y las enseñanzas de E. Gindler desarrolla el *sensory awareness*. Ver: C.V. Brooks, *Consciencia sensorial*, La Liebre de Marzo, Barcelona, 1997.

⁷³⁵ La siguiente obra recoge de forma minuciosa este proceso de exceso de información y estimulación que se da en la sociedad actual. Ver: F. Tobías, *¿Qué hace el mando de la tele en el frigo?*, Edelvives, Madrid, 2018.

*voluntad y la imaginación*⁷³⁶. La visualización es una técnica aplicada en distintos ámbitos como el crecimiento personal, la psicoterapia, el deporte o el arte⁷³⁷.

Por medio de la visualización el ejercitante realiza la composición de lugar, que es un elemento utilizado en el preámbulo de la oración. De este modo, se da un cuerpo al ejercicio oracional que se propone⁷³⁸. La primera referencia a este recurso se encuentra en la Primera Semana, donde se explicita *la composición será ver con la vista de la imaginación el lugar corpóreo, así como un templo o un monte, donde se halla Jesucristo o Nuestra Señora, según lo que quiero contemplar* (EE, 47). Así, por medio de la composición de lugar el ejercitante crea un marco concreto que dará un mayor relieve y densidad a la experiencia afectiva oracional. La persona participa de la escena, ya que se produce una proyección espacial de la situación.

La composición de lugar posibilita la encarnación de la experiencia oracional. La contemplación no acontece de forma meramente mental y abstracta, sino que toma cuerpo en la escena visualizada, que incorpora en primera persona al propio ejercitante. Este marco imaginativo subjetivo expresa el mundo interior del ejercitante, sus capacidades para imaginar escenas, así como las dificultades para crear dichas representaciones mentales. Como afirma R. Zas Friz,

*“desde un punto de vista espiritual, y no sólo psicológico, las tensiones que se manifiestan como mociones espirituales (sensaciones, emociones, sentimientos), sea en la representaciones imaginativas, sea en las dificultades para obtenerlas, se convierten también en materia prima sobre la cual ejercer el discernimiento de los espíritus”*⁷³⁹.

⁷³⁶ L. López González, *Op.cit.*, 2011, p. 200.

⁷³⁷ La corriente de psicología conocida con el nombre de Programación Neurolingüística (PNL) utiliza de forma frecuente esta técnica. Algunos autores que utilizan la visualización en el campo de la psicología y el desarrollo personal son: A. Amutio, *Relajación y meditación*, Biblioteca Nueva, Barcelona, 2006; L. López, *Op.cit.*, 2011; R.A. Payne, *Técnicas de relajación*, Paidotribo, Barcelona, 2005; G.A. Kermani, *Autogenic Training*, Souvenir, Londres, 1990.

⁷³⁸ Cf. R. Zas Friz, “Composición de lugar”. En J. García de Castro (Dir.), *Op.cit.*, 2007, p. 360.

⁷³⁹ *Ibid.*, p. 361.

En la representación mental que el ejercitante configura por medio de la composición de lugar acontece el encuentro afectivo con Dios. En dicho espacio de encuentro opera la gracia de Dios.

Pero las visualizaciones no quedan en un simple ejercicio imaginativo por parte del sujeto. Tal como recoge la tradición contemplativa, se da en la experiencia mística un uso de la conciencia sensorial, un ver, oír, tocar, oler y gustar que son experimentados sin ser creados por la imaginación⁷⁴⁰. Son los sentidos místicos, por medio de los cuales es posible tener una experiencia sensorial de Dios. Es la vivencia que se da cuando la persona está en un estado máximo de receptividad. Cuando su sensibilidad es tal que se llega a sentir *mucha claridad* (EE, 12), *una sensible de dulzura interior* (EE, 28), *mucha abundancia de lágrimas llenas de calor y sabor interior* (EE, 39) o *claridad calorosa y gusto espiritual* (EE, 60).

La suma de estos dos recursos psicofísicos, aplicación de los sentidos y visualización, posibilitará una experiencia más intensa en el ejercitante. Así, se menciona la necesidad de *ver con la vista imaginativa* (EE, 121,2), *oír con el oído lo que hablan o pueden hablar* (EE, 122), o *tocar con el tacto, así como tocar y besar los lugares donde las tales personas pisan y se asientan* (EE, 123).

Esta combinación de la visualización junto con la conciencia sensorial ha sido denominada *sentidos imaginativos*⁷⁴¹. Se da una invitación a recrear escenas y pasajes de la vida de Jesús donde los sentidos amplificarán y darán una mayor fuerza a las visualizaciones realizadas.

En el proceso de los EE se da un proceso de *iconización de los sentidos*⁷⁴². Un proceso en el que el ser humano entero es transformado en Dios. La transformación, de este modo, no opera únicamente en la dimensión intelectual, sino que los afectos y el modo de conocimiento de la realidad tanto interna como externa quedan transfiguradas por Dios.

⁷⁴⁰ Cf. C. Aubin, *Las ventanas del alma*, Sal Terrae, Santander, 2013, p. 25.

⁷⁴¹ J. Melloni, *Op.cit.*, 2001, p. 84.

⁷⁴² *Ibid.*, p. 87.

Una antropología de la experiencia mística conduce al análisis de la transformación que se da en la conciencia sensorial del ser humano, por medio de la cual es capaz de captar a Dios sensorialmente. Esta transformación no se da en los sentidos, que son meras facultades humanas receptoras, sino en la conciencia sensorial, es decir, en la capacidad del sujeto de percibir, así como de darse cuenta de dicha percepción.

Postura

San Ignacio, como ya se ha mencionado, descubre el cuerpo como espacio de revelación del propio Jesucristo. Por lo tanto, en el método de los EE cobra importancia el gesto y la postura. En la oración el ser humano debe de entrar en diálogo con Dios. La postura se convierte en oración en función de la cultura y sensibilidad del ejercitante⁷⁴³.

En la Primera Semana, dentro del apartado de “Adicciones para mejor realizar los Ejercicios”, se indica cómo el ejercitante debe de colocarse de pie, un paso o dos antes del lugar en el que va a contemplar, y cómo debe finalizar haciendo una reverencia (cf. EE, 75). A continuación, se señala la importancia de adecuar la postura al propósito oracional, bien de rodillas, con el rostro hacia arriba, sentado o de pie (cf. EE, 76). Por último, una vez acabada la contemplación, San Ignacio invita a tomar conciencia de cómo se ha desarrollado la oración, para ello el ejercitante puede permanecer sentado o bien pasear (cf. EE, 77).

Dentro de la Primera Semana, en las “Adicciones para examinar y quitar los pecados personales”, se invita al ejercitante a tomar conciencia de los pecados o defectos. Esta acción de toma de conciencia es completada con el gesto de *poner la mano en el pecho* (EE, 27), corporeizando, así, la experiencia de la caída.

En la Cuarta Semana, dentro de las explicaciones sobre los modos de orar, se vuelve a insistir en la postura. Bien de rodillas o sentado, como eje de centramiento que posibilita la experiencia oracional (cf. EE, 252). También, se subraya la importancia del cuerpo y la postura como elemento de preparación antes de la oración, San Ignacio invita a reposar el espíritu, lo cual se puede realizar sentado o caminando (cf. EE, 239).

⁷⁴³ Cf. Congregación para la doctrina de la fe, *La meditación cristiana*, Palabra, Madrid, 1994, n. 26.

No obstante, más allá de indicaciones concretas sobre las posturas acordes a cada momento del proceso mistagógico, San Ignacio sugiere que sea el propio ejercitante el que descubra y sienta qué postura es la adecuada a cada momento. Hay una invitación a sentir corporalmente la postura y adecuarla a fin de que sea el eje corporal de la experiencia espiritual. Dicho más precisamente, que la postura misma se convierta en experiencia de encuentro con Jesucristo.

Voz y habla

La oración vocal es otro de los ejes de la propuesta mistagógica de los EE. San Ignacio invita a llevar la conciencia al habla, para que el ejercitante incluya en su proceso el diálogo consciente con Jesucristo.

El lenguaje en los EE cobra una doble función. Por un lado, sirve para describir y poner nombre a experiencias interiores. Los coloquios, en cuanto parte conclusiva de las meditaciones, son una invitación a compartir con Dios la experiencia oracional. Por otro lado, el lenguaje tiene una función perfectiva. La propuesta de San Ignacio, en este sentido, es clara: *demandar a Dios lo que quiero* (EE, 48).

Antes de analizar esta doble función del lenguaje en los Ejercicios, es necesario destacar la invitación del autor a desarrollar en el ejercitante un habla consciente. Se propone tomar conciencia del habla, un habla que no incluya *palabra ociosa* (EE, 40), ni que infame (cf. EE, 41). En el desarrollo de los distintos modos de orar el ejercitante debe realizar esta experiencia de habla consciente, la formulación que utilizan los Ejercicios es *contemplar significado de cada palabra en la oración* (EE, 237). También en la “Oración por compas”, se incide en este ejercicio atencional (cf. EE, 258).

Como se mencionaba en las líneas precedentes, el coloquio es una de las partes básicas de las meditaciones de los Ejercicios. A modo de cierre de las oraciones, San Ignacio invita al ejercitante a dialogar con Dios a partir de la experiencia de la meditación. Son numerosas las ocasiones en las que se propone el coloquio (cf. EE, 53; 61; 63; 71; 109; 126; 147; 148; 198; 225; 243).

El coloquio posee una doble función pedagógica y mistagógica. Por un lado, ayuda al ejercitante a poner palabras a la experiencia acontecida. El lenguaje, en este sentido, tiene la función expresiva, por cuanto expresa las vivencias y experiencias de la

persona. Esta función del lenguaje es subrayada por filósofos como E. Gendlin, los cuales afirman la capacidad lingüística del ser humano para, por medio del lenguaje, expresar la experiencia interior. Cuando se pone palabras a lo interior, lo inconsciente se vuelve consciente y se da un avance en la experiencia del sujeto⁷⁴⁴.

Por otro lado, el coloquio refuerza la experiencia afectiva de encuentro con Jesucristo. El coloquio se revela como espacio de relación y de intimidad entre el ejercitante y Dios. El diálogo pone de manifiesto la dimensión dialogal de la experiencia humana, cuya esencia es relacional y subjetiva⁷⁴⁵.

La segunda función del lenguaje en los ejercicios es la performativa, el lenguaje es creador de realidad⁷⁴⁶. En la tradición judeo cristiana la palabra es el modo genuino de creación de Dios. En los Ejercicios hay una insistencia en *demandar a Dios lo que quiero* (EE, 48). Esta expresión se repite en distintas ocasiones (cf. EE, 48; 91; 139; 152; 193; 203; 22; 233).

Dentro de la oración de petición San Ignacio utiliza dos de las denominadas declaraciones básicas por R. Echeverría: perdón y gracias⁷⁴⁷. La petición de perdón aparece dentro de la Primera Semana, en las instrucciones para realizar el examen general (cf. EE, 43). La acción de gracias aparece también en ese mismo contexto del examen general (cf. EE, 43).

Una de las peticiones que más se repiten en los EE es la de la gracia de Dios. Esta petición de la gracia pone de manifiesto la limitación humana en la experiencia religiosa y muestra la asimetría entre Dios y los seres humanos. La fe es don, es ofrecimiento amoroso de Dios que llama a cada persona por su nombre *desde su mismo nacimiento* (GS, 19). En la estructura de las meditaciones, al inicio, se repetirá esta petición de la gracia de Dios (cf. EE, 43; 46; 91; 240). También se pedirá *conocimiento interno* (EE,

⁷⁴⁴ En las bases filosóficas y psicológicas de la psico-corporalidad ya se ha presentado la filosofía de lo implícito de E. Gendlin.

⁷⁴⁵ Cf. J. Martín Velasco, *La experiencia cristiana de Dios*, Trotta, Madrid, 2007, p. 42.

⁷⁴⁶ Los filósofos del lenguaje, como L. Wittgenstein, profundizaron en esta función del lenguaje.

⁷⁴⁷ Cf. R. Echeverría, *Ontología del lenguaje*, Granica, Argentina, 2008, pp. 48-49.

104) o *interno sentimiento* (EE, 65). En una ocasión, por último, el ejercitante solicita *humildad* (EE, 168).

3.3 El Magisterio

En este apartado se presenta la doctrina del Concilio de Trento en relación a la justificación. Se presenta también la declaración conjunta sobre la justificación firmada en el año 1999 por el Cardenal E. Cassidy, entonces Presidente del Pontificio Consejo para la Promoción de la Unidad de los Cristianos (PCPUC), y el obispo C. Krause, Presidente de la Federación Luterana Mundial (FLM)⁷⁴⁸. Por último, se analiza el documento del Magisterio en relación a los métodos psico-físicos de oración.

3.3.1 La doctrina del concilio de Trento

La doctrina del Concilio de Trento, en el Decreto sobre la Justificación, desarrolla el tema del ser humano justificado por Dios⁷⁴⁹. Presenta la justificación de éste como la acción libre y amorosa de Jesucristo, como la regeneración *conferida por el mérito de la pasión de Cristo* (c. III).

La justificación hace del sujeto un ser nuevo, un ser renacido *del agua, y del Espíritu Santo* (c. IV).

La gracia divina, hace posible la justificación del ser humano, la cual es anticipada a éste por medio de Jesucristo. Dicha gracia posibilita también la colaboración de la propia persona a la gracia. Dios toca el corazón del ser humano por la iluminación del Espíritu Santo, de modo que éste se convierte en colaborador del plan de Dios para con

⁷⁴⁸ Para el texto de la DCDJ: “Joint Declaration on the Doctrine of Justification, 1997 – Final Proposal”, *Information service*, 98, 1998, pp. 81-90. También: “Official Common Statement – Annex”, *Information service*, 103, 2000, pp. 4-6.

⁷⁴⁹ Iglesia Católica, *El Sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento: la justificación*, Imprenta Real, 1875, sesión VI.

la humanidad (cf. c. V). Esta idea la expresa el concilio con más profundidad en su siguiente capítulo:

“Dios justifica al pecador por su gracia adquirida en la redención por Jesucristo; y en cuanto reconociéndose por pecadores, y pasando del temor de la divina justicia, que últimamente los contrista, a considerar la misericordia de Dios, conciben esperanzas, de que Dios los mirará con misericordia por la gracia de Jesucristo, y comienzan a amarle como fuente de toda justicia; y por lo mismo se mueven contra sus pecados con cierto odio y detestación; esto es, con aquel arrepentimiento que deben tener antes del bautismo; y en fin, cuando proponen recibir este sacramento, empezar una vida nueva, y observar los mandamientos de Dios” (c. VI).

Ahora bien, la justificación no es únicamente perdón de los pecados, sino que es santificación y renovación del propio ser humano, *de donde resulta que el hombre de injusto pasa a ser justo, y de enemigo a amigo, para ser heredero en esperanza de la vida eterna* (c. VII).

El concilio de Trento diferencia entre la causa eficiente, la meritoria y la instrumental. La primera es Dios misericordioso, que de forma gratuita unge al ser humano con la presencia del Espíritu Santo. La causa meritoria, a su vez, es Jesucristo quien se entrega con total apertura en la pasión. Por último, la causa instrumental es el bautismo, que es sacramento de fe. Además, *la causa formal es la santidad de Dios* (c. VII). Así, Dios *infunde la gracia por los méritos de Cristo* (c. XVI).

Este proceso santificante también requiere la colaboración del ser humano. El concilio afirmará que es necesaria la fe, la cual convierte al ser humano en colaborador del plan de Dios. No obstante, matiza el concilio,

“somos justificados gratuitamente, en cuanto ninguna de las cosas que preceden a la justificación, sea la fe, o sean las obras, merece la gracia de la justificación: porque si es gracia, ya no proviene de las obras: de otro modo, como dice el Apóstol, la gracia no sería gracia” (c. VIII).

3.3.2 Declaración conjunta sobre la justificación

Como afirma H. Küng, *a partir de su nuevo modo de entender el proceso de la justificación, Lutero vino a dar con una nueva manera de entender la Iglesia*⁷⁵⁰. La convicción de que es únicamente la gracia de Dios, recibida a través de la fe, lo que justifica al ser humano, le lleva a excluir toda otra mediación. El ser humano recibe la gracia de Dios al margen de sus obras o méritos⁷⁵¹.

El 31 de octubre de 1999 el Cardenal E. Cassidy, presidente del Pontificio Consejo para la Promoción de la Unidad de los Cristianos (PCPUC), y el obispo C. Krause, presidente de la Federación Luterana Mundial (FLM), firmaron en Augsburgo la Declaración Conjunta sobre la Doctrina de la Justificación (DCDJ)⁷⁵².

Lo que inicialmente era un consenso de teólogos ha acabado convirtiéndose en un acuerdo eclesial. La firma oficial ha otorgado a la DCDJ un carácter eclesial vinculante para ambas partes. Del lado católico, se ha seguido el proceso que señala el *Directorio para la Aplicación de los Principios y Normas sobre el Ecumenismo* (DE): lo elaborado por teólogos, con un mandato oficial de la Santa Sede, ha sido aprobado, previo examen, por la autoridad competente⁷⁵³.

La cuestión de la justificación surge del término teológico que aparece en el comentario de la carta a los Romanos (cf. Rom 8, 9-21). Hace referencia a la acción salvífica que Dios realiza en cada ser humano por Jesucristo en el Espíritu Santo. Este concepto aparece por medio de otros términos en el Nuevo Testamento: redención, reconciliación o nueva creación.

La comprensión de la obra salvífica de Cristo y, como consecuencia, su inhabitación en lo más profundo del ser humano no había sido objeto de una definición dogmática como

⁷⁵⁰ H. Küng, *Grandes pensadores cristianos*, Trotta, Madrid, 1995, p. 129.

⁷⁵¹ Cf. C. Márquez, “Lutero: consideraciones en el V Centenario de la Reforma”, *Manresa*, 89, 2017, p. 133.

⁷⁵² Para el texto de la DCDJ: “Joint Declaration on the Doctrine of Justification, 1997 – Final Proposal”, *Information service*, 98, 1998, pp. 81-90. También: “Official Common Statement – Annex”, *Information service*, 103, 2000, pp. 4-6.

⁷⁵³ Cf. J.A. Scampini, “El estatuto y las implicaciones de la declaración conjunta sobre la doctrina de la justificación: dando razón de los pasos dados”, *Teología*, 108, 2012, p. 60.

ocurrió con otras cuestiones, como el misterio de la Santísima Trinidad y de Jesucristo. La explicación de cómo el ser humano es alcanzado por la salvación que proviene de Jesucristo por medio del Espíritu Santo ha tenido a lo largo de la historia numerosas explicaciones que han enfatizado distintos elementos⁷⁵⁴. En ese sentido, el primer pronunciamiento del Magisterio en relación a este tema será en el Concilio de Trento, donde se da una respuesta a la crisis desatada con motivo de la doctrina luterana.

La DCDJ no tiene por objeto invalidar la enseñanza del concilio de Trento. Pero, tal como la teología luterana presenta en el texto de la DCDJ la doctrina de la justificación, las condenas de Trento no les serían aplicables⁷⁵⁵.

Se trata, por tanto, de una hermenéutica renovada que tanto la teología católica como la luterana hacen de sus propias posiciones históricas. La DCDJ hace una relectura que ayuda a entender con más profundidad la doctrina de la justificación. De modo que, si la doctrina de Lutero es interpretada en el sentido de la DCDJ, no contiene ya una divergencia para la Iglesia. No es posible, pues, enseñar ya la doctrina de la justificación y la antropología, en ámbito católico o luterano, haciendo abstracción del contenido de la DCDJ⁷⁵⁶.

Dentro del marco católico, la DCDJ ha contado con el apoyo del Magisterio de la Iglesia. Un ejemplo son las expresiones de Juan Pablo II en el momento de la firma: el 31 de octubre, en la plaza de San Pedro, antes del rezo del Ángelus; el 13 de noviembre, presidiendo una celebración ecuménica, en la Basílica de San Pedro; con ocasión del nombramiento de Santa Brígida de Suecia como co-patrona de Suecia; el 9 de diciembre de 1999, al recibir una delegación de la FLM, presidida por el obispo C. Krause; en su discurso a la curia romana, el 21 de diciembre de ese mismo año⁷⁵⁷. También en los años siguientes se sucedieron las declaraciones de Juan Pablo II en relación a esta

⁷⁵⁴ Cf. B. Sesboüe, *Jesucristo el único mediador. Ensayo sobre la redención y la salvación 1: Problemática y relectura doctrinal*, SecretariadoTrinitario, Salamanca, 1990.

⁷⁵⁵ Cf. W. Kasper, *Caminos de unidad. Perspectivas para el ecumenismo*, Cristiandad, Madrid, 2008, p. 186.

⁷⁵⁶ Cf. J.A. Scampini, *Op.cit.*, 2012, p. 78.

⁷⁵⁷ Cf. J.A. Radano, "Lutheran & Catholic Reconciliation on Justification", *The Ecumenical Review*, 62, 2010, pp. 426-428.

Declaración⁷⁵⁸. Del mismo modo, el siguiente Pontífice, Benedicto XVI, se ha pronunciado con respecto a la DCDJ⁷⁵⁹.

Durante mucho tiempo cada una de las teologías se había polarizado en su perspectiva. La teología católica, por un lado, ha subrayado la importancia de las obras, dejando en un segundo plano, incluso, la gratuidad de la justificación. La teología luterana, a su vez, ha enfatizado la *sola gratia*, sin contemplar las obras que la auténtica fe produce⁷⁶⁰.

El documento declara que las iglesias luterana y católica romana se encuentran *en posición de articular una interpretación común de nuestra justificación por la gracia de Dios mediante la fe en Cristo, y que otras diferencias sobre este tema principal ya no dan lugar a condenas doctrinales* (DC, 5).

Dios mismo transforma a la persona, liberando su libertad y ordenando sus amores. El Espíritu de Dios potencia la colaboración humana. Con su obra santificadora, la encarnación de Cristo revela a un Dios que, por muy trascendente que sea, puede y quiere hacerse criatura. Este hecho central revela la afinidad de Dios con su creación, especialmente con la humanidad⁷⁶¹.

⁷⁵⁸ En la alocución a la Congregación para la Doctrina de la Fe, el 28 de enero de 2000; en su mensaje al embajador de la República Federal de Alemania, el 19 de octubre de 2000; en la audiencia con teólogos católicos y evangélicos de Alemania, el 3 de abril de 2001; en la visita de la delegación de la diócesis luterana de Nidaros (Trondheim), Noruega, el 16 de noviembre de 2002; a la delegación ecuménica de Finlandia, el 20 de enero de 2003; a la delegación de la Iglesia Evangélica Luterana en América, el 24 de marzo de 2003; a la Conferencia de Obispos de Escandinavia, el 5 de abril de 2003; en la visita de la delegación de Finlandia, el 19 de enero de 2004; a la delegación ecuménica de Finlandia, 15 de enero de 2015; Cf. J.A. Radano, *Op.cit.*, 2010, pp. 426-428.

⁷⁵⁹ En los dos primeros años de su pontificado, Benedicto XVI se ha referido a la DCDJ al menos seis veces: En su alocución en el encuentro ecuménico en Colonia, el 19 de agosto de 2005; en la celebración ecuménica de las Vísperas en Regensburg, el 12 de septiembre de 2006; durante la visita a Roma de los representantes de la FLM, el 8 de noviembre de 2005; en la visita de la delegación ecuménica de Finlandia, el 19 de enero de 2006; durante el encuentro ecuménico en Polonia, el 25 de mayo de 2006; al recibir la Plenaria del PCPUC, 13-18 de noviembre de 2006; cf. J.A. Radano, *Op.cit.*, 2010, pp. 426-428.

⁷⁶⁰ Cf. D. Brackley, "El sentido social de la salvación. A diez años del acuerdo luterano-católico sobre la justificación", *Revista Latinoamericana de Teología*, 77, 2009, pp. 179-202.

⁷⁶¹ Cf. *Ibidem*.

3.3.3 El catecismo de la Iglesia católica

Según el catecismo, el ser humano, por medio del Espíritu Santo, *renace a la vida nueva y se incorpora al cuerpo de Cristo* (c. 1988)⁷⁶². El ser humano, por medio de la gracia, *se convierte en sarmiento unido a la Vid, que es Dios mismo* (n. 1988).

La justificación es santificación y renovación del interior del ser humano (Concilio de Trento DS, 1528). El catecismo la define como la *obra más excelente del amor de Dios, manifestado en Cristo Jesús y concedido por el Espíritu Santo* (n. 1994).

El Espíritu Santo es el maestro interior, por medio de él nace el *hombre interior* (Rom 7, 22; Ef 3,16). Por medio de la justificación es *santificado todo el ser humano* (n. 1995). De tal modo que, la justificación no es sino la gracia de Dios, el auxilio gratuito que Dios ofrece al ser humano para que éste responda a su llamada. La gracia hace del ser humano hijo de Dios (cf. Jn 1,12-18), partícipe de la naturaleza divina (cf. 2P 1,3-4), de la vida eterna (cf. Jn 17,3) (cf. n. 1996). De este modo, la gracia es *participación en la vida de Dios* e introduce a la persona *en la vida trinitaria* (n. 1997).

La gracia de Cristo es el don gratuito que Dios hace al ser humano de su vida infundida por el Espíritu Santo. Es la gracia santificante o divinizadora, es la fuente de la obra de santificación (cf. Jn 4,14; 7,38-39) (cf. n. 1999).

La justificación es prolongación de la iniciativa misericordiosa de Dios que otorga el perdón. Reconcilia al ser humano con Dios, *libera de la servidumbre del pecado y sana* (n. 1990). La justificación hace posible en el corazón del ser humano las virtudes teologales: fe, esperanza y caridad. Tal como describe el catecismo, además, *otorga al sujeto la obediencia a la voluntad divina* (n. 1991). Por último, además de los dones anteriormente descritos, la gracia hace que la persona colabore *en la salvación de los otros y en el crecimiento del Cuerpo de Cristo, que es la Iglesia* (n. 2003).

⁷⁶² Iglesia Católica, *Catecismo de la Iglesia Católica*, Opus Dei, Oficina de Información, 2018.

3.3.4 Magisterio y psico-corporalidad

El Magisterio de la Iglesia, al igual que ha pasado con las distintas corrientes de pensamiento psicológico y filosófico, ha ido expresando, en sus distintas formulaciones magisteriales, la cosmovisión propia de su época⁷⁶³. A pesar de ello, se encuentra una línea de pensamiento dogmático que lleva a reconocer la importancia del cuerpo, desde una perspectiva no dualista.

En el concilio de Toledo, que finaliza en el año 400 d.C., la Iglesia se pronuncia en contra de las tesis de Prisciliano que defendía la presencia de Dios en el alma del ser humano. También, se declara que Jesucristo no tuvo un cuerpo imaginario o compuesto de una sola forma (la de la aparición) sino sólido y verdadero. En dicho concilio, además, se declara la creencia en la resurrección de la carne del ser humano⁷⁶⁴.

Han sido numerosos los pronunciamientos magisteriales en contra de doctrinas dualistas que identificaban la santidad del ser humano con su parte espiritual o alma, frente al cuerpo que era lo corruptible y pecaminoso. Frente a la herejía de los origenistas, que defendían que las almas de los seres humanos eran espíritus preexistentes desterrados del cuerpo, el concilio de Constantinopla, en el año 54 d.C., condenó esta teoría⁷⁶⁵. También el sínodo de Braga condenó la doctrina maniquea, volviéndose a pronunciar en contra de priscilianistas. Para ello, partiendo de los cánones del I concilio de Toledo, subraya el nacimiento de carne de Jesucristo y la creación de la carne como obra de Dios. El sínodo declara anatema la creencia de que las almas tienen su existencia en la substancia de Dios, y que el alma humana fue arrojada al cuerpo como castigo por su pecado en la morada celestial⁷⁶⁶.

La divinización del alma fue también condenada por el papa León IX en el año 1053, en la carta “Congratulamur vehementer” a Pedro, patriarca de Antioquía. En ella, insiste en anatemizar la doctrina dualista que sostiene que el alma del ser humano es parte de

⁷⁶³ Cf. J. Feiner y M. Löhrer, *Mysterium salutis* II, 2, Cristiandad, Madrid, 1970, pp. 693-695.

⁷⁶⁴ Cf. H. Dezinguer y P. Hünermann, *El magisterio de la iglesia*, Herder, Barcelona, 1999, pp. 121-122.

⁷⁶⁵ Cf. *Ibid.*, pp. 109-111.

⁷⁶⁶ Cf. *Ibid.*, pp. 221-223.

Dios. Además, presenta cómo la gracia de Dios previene y sigue al ser humano en su totalidad⁷⁶⁷.

El VIII concilio ecuménico de Constantinopla, que se celebra entre los años 867 y 872, declara nuevamente herejía la creencia de las dos almas en el ser humano⁷⁶⁸. Posteriormente, entre los años 1311 y 1312, el concilio de Vienne (XV ecuménico) anatemizó, desde categorías filosóficas tomistas, toda creencia que pusiese en duda que la sustancia del alma racional o intelectiva no es verdaderamente y por sí forma del cuerpo humano. Lo que se pretendía era dar respuesta a los denominados “espirituales” que pensaban que el alma no se une directamente con el cuerpo, sino únicamente a través de un principio que es objetivamente distinto a ella. El pronunciamiento magisterial quiere responder a las tesis dualistas de begardos y beguinos sobre el estado de perfección⁷⁶⁹.

Las declaraciones doctrinales de la Iglesia ponen de relieve la unidad del ser humano al afirmar la creación inmediata del cuerpo y el alma por Dios. El sínodo de Braga condena una doctrina emanatista del alma, así como la creencia de que el cuerpo haya sido creado por el diablo. Posteriormente, el papa Anastasio II rechazaba el año 498, en una carta a los obispos de las Galias, la doctrina del obispo de Arles según la cual el alma humana es engendrada por los padres y se transmite dentro del proceso de generación. Todas estas intervenciones del Magisterio no separan el alma del cuerpo, y subrayan la causalidad inmediata de Dios en el origen del ser humano único y total⁷⁷⁰.

En la Constitución dogmática *Gaudium et Spes* 14 se expresa la singular constitución del ser humano. En ella late, de fondo, la condición corporal de éste en cuanto característica básica y última de su experiencia⁷⁷¹. En su condición corporal se encuentran concentrados los elementos del mundo material:

⁷⁶⁷ Cf. *Ibid.*, pp. 312-314.

⁷⁶⁸ Cf. *Ibid.*, p. 308.

⁷⁶⁹ Cf. *Ibid.*, pp. 382-386.

⁷⁷⁰ Cf. *Ibid.*, p. 187.

⁷⁷¹ Cf. P. Castelao, “El cuerpo y su apertura a lo intangible”. En C. Alonso Bedate (Ed.), *El cuerpo humano, enigmas y desafíos*, Comillas, Madrid, 2010, p. 165.

“En la unidad de cuerpo y alma, el hombre, por su misma condición corporal, es una síntesis de los elementos del mundo material, los cuales alcanzan por medio del hombre su más alta cima y alzan la voz para la libre alabanza del Creador” (GS, 14).

Aunque GS 14 mantiene el lenguaje tradicional para expresar la singular constitución del ser humano, detrás de sus palabras late un impulso renovador: el texto habla de condición corporal. Habida cuenta del carácter psicossomático de todo fenómeno humano, la condición corporal de la persona es característica última y primera de todo su existir. A continuación, menciona que los elementos del mundo material se encuentran concentrados en la condición corporal de la persona.

A modo de conclusión, es posible afirmar que las declaraciones doctrinales de la Iglesia no aceptan la división dualista del ser humano, por medio de la cual existe una parte superior, el alma, frente a una parte inferior, el cuerpo. Además, frente al traducionismo monista no presentan una teoría dualista del alma, sino que presentan la doctrina de la causalidad inmediata de Dios, que permanentemente actúa en la creación del ser humano⁷⁷².

3.3.5 Magisterio y métodos psicofísicos de oración

Por último, se aborda de una manera más específica las aportaciones del Magisterio con respecto a la aplicación de métodos psicofísicos en la meditación y la oración.

La Congregación para la Doctrina de la Fe, en su “Carta a los Obispos de la Iglesia Católica sobre algunos aspectos de la Meditación”, aborda, en su primer capítulo, algunas cuestiones de la oración cristiana a la luz de la revelación. En el tercer capítulo, reflexiona sobre el camino cristiano de la unión con Dios. En el quinto capítulo profundiza sobre los métodos psicofísicos y corpóreos. Su pretensión es aportar unos *criterios seguros de carácter doctrinal y pastoral para educar en la oración*⁷⁷³.

⁷⁷² Cf. J. Feiner y M. Löhrer, *Op.cit.*, 1970, p. 696.

⁷⁷³ Congregación para la Doctrina de la Fe, “Carta a los Obispos de la Iglesia Católica sobre algunos aspectos de la Meditación Cristiana”, 1989, p. 1.

Una de las preocupaciones del documento es analizar la naturaleza íntima de la oración cristiana. Y así, determinar cómo puede ser enriquecida con métodos de meditación provenientes de otras tradiciones religiosas⁷⁷⁴. El proceso de globalización que se está dando a nivel mundial ha posibilitado el acercamiento entre diversas tradiciones y ha hecho que distintos métodos de oración y meditación provenientes de oriente, fundamentalmente, comiencen a ser conocidos. Lo que acontece en la actualidad, por tanto, es una situación de pluralismo religioso. Como plantea J.L. Moral, uno de los retos de la Iglesia católica es conciliar el carácter único y definitivo de Jesucristo con el pluralismo socio-cultural y religioso⁷⁷⁵. Este es, en efecto, la pretensión de este documento de la Congregación para la Doctrina de la Fe.

La fundamentación teológica de la oración está vinculada a la Revelación. Tal como muestra la Constitución Dogmática Dei Verbum, donde Dios *movido por amor, habla a los hombres como amigos, trata con ellos, para invitarlos y recibirlos en su compañía* (DV, 2). La oración cristiana, desde esta perspectiva, es el diálogo personal, íntimo y profundo entre Jesucristo y el ser humano, y *expresa la comunión de las criaturas redimidas con la vida íntima de las personas Trinitarias*⁷⁷⁶.

En la historia de la Iglesia se han dado numerosas desviaciones en las que la oración cristiana derivaba no en un encuentro afectivo del creyente con Jesucristo, sino con otro tipo de experiencias. Así, los Padres de la Iglesia hicieron frente a la pseudognosis, que consideraba la materia como algo impuro y que buscaba la elevación del alma por encima de lo sensible.

En el documento magisterial se induce que es un error identificar este tipo de técnicas con una sola tradición religiosa, o cultural – oriente -. Las abundantes citas muestran que dentro de la tradición occidental y, más concretamente, dentro del propio cristianismo han sido numerosos los autores que han recorrido esta vía psico-corporal para llegar a Dios. El epígono de esta tradición, insiste el documento, puede ser considerado San Ignacio de Loyola.

⁷⁷⁴ Cf. *Ibid.*, p. 2.

⁷⁷⁵ Cf. J.L. Moral, *Ciudadanos y cristianos*, San Pablo, Madrid, 2007, p. 237.

⁷⁷⁶ Congregación para la Doctrina de la Fe, *Op.cit.*, 1989, p. 2.

El documento alerta cómo algunas propuestas de oración despojan a la oración y la meditación de toda imagen trinitaria. Así, las técnicas vinculadas al budismo buscan el nirvana. El cual parte de un estado de quietud, para anular toda la realidad sensible, por ser transitoria e impermanente. En otros casos, estas técnicas se limitan a una mera preparación psicofísica. Son técnicas de relajación o meditación que no abren la ventana a la trascendencia. Algunas de estas técnicas, por tanto, se centran en la capacidad del ser humano para lograr estados psicofísicos determinados, pero olvidan que la auténtica mística cristiana es siempre un don de Dios⁷⁷⁷.

Uno de los riesgos latentes de estas propuestas meditativas es que la técnica en sí se acabe convirtiendo en el fin último de todo el ejercicio. De ese modo, se da una absolutización de la técnica o un culto al cuerpo. En estos casos esto supone un impedimento para todo ejercicio de apertura y trascendencia⁷⁷⁸.

Otro de los riesgos existentes es el de confundir sensaciones propioceptivas e interoceptivas, es decir, sensaciones físicas provenientes del cuerpo, con consolaciones provenientes del Espíritu. Así lo expresa el documento,

“atribuirles significados simbólicos típicos de la experiencia mística, cuando la actitud moral del interesado no se corresponde con ella, representaría una especie de esquizofrenia mental, que puede conducir incluso a disturbios psíquicos y, en ocasiones, a aberraciones morales”⁷⁷⁹.

Las técnicas psicofísicas son una ayuda inestimable en el camino hacia el interior del ser humano. Pero se hablará de experiencia propiamente cristiana, cuando en ese caminar hacia adentro el sujeto se descubra habitado por Dios. Un Dios que, aun habitando el núcleo más esencial de la persona, la trasciende en todo su misterio⁷⁸⁰. La invitación que se da es a recorrer el camino de San Agustín, el maestro de la vía interior,

⁷⁷⁷ Cf. *Ibid.*, p. 10.

⁷⁷⁸ Cf. *Ibid.*, p. 12.

⁷⁷⁹ *Ibid.*, p. 1.

⁷⁸⁰ Cf. *Ibid.*, p. 9.

“si quieres encontrar a Dios, dice, desprecia el mundo exterior y entra en ti mismo; sin embargo, prosigue, no te quedes allí, sino sube por encima de ti mismo, porque tú no eres Dios: Él es más profundo y grande que tú”⁷⁸¹.

El documento subraya la importancia de la corporalidad en la oración. Ya que la posición y actitud del cuerpo tienen influencia sobre el recogimiento y la disposición del espíritu⁷⁸². El documento insiste, superando antropologías dualistas, en la unidad psico-corporal y espiritual, ya que es el ser humano entero el que entra en oración. Por tanto, la postura debe de expresar corporalmente el encuentro oracional que acontece con Dios⁷⁸³.

El documento recuerda cómo en la tradición de la Iglesia católica hay oraciones que incorporan algunos de estos recursos psico-corporales. Por ejemplo, la oración del Señor Jesús, en la que se acompasa el ritmo respiratorio y la oración vocal. La invitación, por lo tanto, es a que cada creyente descubra los caminos que le ayudan a la experiencia de encuentro con Dios. Siendo ahí donde estas técnicas psico-corporales aportan la sabiduría milenaria de tradiciones religiosas y culturales. Ahora bien, *todos estos caminos personales confluyen, al final, en aquel camino al Padre, que Jesucristo ha proclamado que es él mismo*⁷⁸⁴.

3.4 Desarrollo Teológico Sistemático

A continuación se presenta el desarrollo teológico sistemático. Para ello, el punto de partida será la antropología teológica de R. Panikkar. Será el eje sobre el que desarrollar el resto de propuestas teológicas, como la mayéutica histórica de A. Torres Queiruga o la cristología interior de J. Melloni. La intuición cosmoteándrica de R. Panikkar presenta *lo divino, lo humano y lo terreno como las tres dimensiones irreductibles que*

⁷⁸¹ *Ibidem.*

⁷⁸² Cf. *Ibid.*, p.11.

⁷⁸³ Cf. *Ibidem.*

⁷⁸⁴ *Ibid.*, p. 13.

*constituyen lo real*⁷⁸⁵. Entre estos tres elementos acontece una relación intrínsecamente triple, que expresa la constitución última de la realidad. Y es función de la dimensión divina ser el *mysterium coniunctionis*, el principio constitutivo de las cosas⁷⁸⁶. Se presenta la divinidad como lo trascendente, categoría clásica de la fenomenología de la religión, pero también como lo inmanente.

En segundo lugar, se presenta la propuesta teológica de A. Torres Queiruga: La mayéutica histórica. En ella, la Revelación es conceptualizada como trascendente, por cuanto es Misterio que se hace presente ante el ser humano, pero también inmanente, ya que ese Misterio remite a lo más íntimo de la existencia humana y requiere de la apropiación e interiorización del sujeto⁷⁸⁷.

A continuación, se aborda la reflexión teológica de J. Melloni, en la que profundiza en las bases de una cristología interior. Junto a una cristología ascendente y una descendente, el autor desarrolla una cristología interior. Interior en cuanto revelación de lo que el mundo alberga, *como germinación de un núcleo oculto pero siempre presente en todo*⁷⁸⁸.

Una vez abordados los elementos teológicos referidos a la interioridad, se profundiza en la propuesta psico-corporal. Ésta remite a la corporalidad del ser humano, la cual se enraíza en el misterio de la encarnación, donde el cuerpo queda convertido en *lugar teológico*⁷⁸⁹.

3.4.1 La Antropología Teológica de R. Panikkar

Dentro del desarrollo sistemático se presenta la antropología teológica de R. Panikkar en cuanto marco antropológico de la interioridad. El objetivo es desarrollar una antropología unitaria, que supere el dualismo clásico que separa en el ser humano su

⁷⁸⁵ R. Panikkar, *Obras completas*, VIII, Herder, Barcelona, 2016, p. 330.

⁷⁸⁶ Cf. *Ibid.*, p. 332.

⁷⁸⁷ Cf. A. Torres Queiruga, *Repensar la revelación*, Trotta, Madrid, 2008, p. 117.

⁷⁸⁸ J. Melloni, *El Cristo interior*, Herder, Barcelona, 2010, p. 10.

⁷⁸⁹ J. Gauthier, *Orar con el cuerpo*, Mensajero, Bilbao, 2008, p. 13.

dimensión corporal de la espiritual. La intuición cosmoteándrica⁷⁹⁰ propuesta por este autor desarrolla los tres elementos constitutivos de la realidad – *theos, anthropos* y *kosmos* – en relación permanente y constitutiva⁷⁹¹.

Estos tres elementos constituyen al ser humano el cual reproduce en su interior, como si fuese un microcosmos, el macrocosmos existente a gran escala. En primer lugar, se da el elemento biológico-físico; en segundo lugar, el psicológico y, en tercer lugar, el espiritual⁷⁹². Lo esencial de esta propuesta sistémico-relacional⁷⁹³ de R. Panikkar es la relación que se establece entre estos tres elementos, una relación *perichorética* o trinitaria en la cual es posible distinguir sin separar⁷⁹⁴. Dios, ser humano y mundo están en una *íntima y constitutiva colaboración para construir la realidad, para hacer avanzar la historia, para continuar la creación*⁷⁹⁵. Desde esta perspectiva sistémica, el autor define a Dios como relación constitutiva, nudo de relaciones que hace posible que todo sea.

A. El triple eco de la realidad

Lo que el autor se plantea es desarrollar un paradigma que recoja los fragmentos generados por esta *modernidad líquida*⁷⁹⁶. Reconstruir todas las rupturas acaecidas a lo largo de la historia de la humanidad, e integrar la realidad y, por ende, la persona en su totalidad. El objetivo es reunirlos en un conjunto no monolítico, pero sí armónico. Así, el pensar (*cogitare*) se convierte en reunir (*colligere*)⁷⁹⁷.

⁷⁹⁰ Cf. R. Panikkar, *La intuición cosmoteándrica*, Trotta, Madrid, 1999.

⁷⁹¹ Cf. *Ibid.*, p. 81.

⁷⁹² Cf. *Ibid.*, p. 82.

⁷⁹³ El modelo sistémico centra su objeto de análisis no en el ente individual sino en el sistema. Se basa en la Teoría General de Sistemas para la cual el sistema es un todo organizado que es mayor que la suma de sus partes. Ver: L. Von Bertalanffy, *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollos, aplicaciones*, Fondo de Cultura Económica, México, 1976.

⁷⁹⁴ Cf. R. Panikkar, *La Trinidad*, Siruela, Madrid, 1998, p. 61,

⁷⁹⁵ *Ibid.*, p. 93.

⁷⁹⁶ Cf. Z. Bauman, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2016.

⁷⁹⁷ Cf. R. Panikkar, “Colligite fragmenta: For an integration of reality”, en F.A. Eigo, *From alienation to at-oneness. Proceedings on the Theology Institute of Villanova University*, The Villanova University Press, Villanova, 1977, pp. 19-91.

Colligite fragmenta, recoged los fragmentos para que nada se pierda (cf. Jn 6,12). Esta frase de Jesús de Nazaret que pone fin al relato de la multiplicación, resume algo fundamental en la teología y el pensamiento de R. Panikkar⁷⁹⁸. Recomponer todas las rupturas, integrando lo existente en un todo armónico, *nada se desprecia, nada se deja de lado. Todo está integrado, asumido, transfigurado (...). Pensar todos los fragmentos de nuestro mundo actual para reunirlos en un conjunto armónico*⁷⁹⁹.

El punto de partida del autor es su experiencia personal. Su propuesta, por tanto, no se sitúa en un marco especulativo – filosófico o teológico-, sino en el primado de la experiencia⁸⁰⁰. Como afirma R. Panikkar, el camino experiencial es la puerta al Misterio, *es la experiencia de que somos conscientes de la trascendencia, de lo más, lo otro, lo infinito, lo desconocido, el misterio*⁸⁰¹.

Lo que el autor plantea no es un conocimiento racional, intelectual, sino una *episteme*⁸⁰². Un tipo de conocimiento, a diferencia del conceptual, que consiste en la experiencia personal de la singularidad de las cosas en el yo. Por la naturaleza de este conocimiento no puede expresarse de un modo formal y objetivo, sino de modo metafórico. Tal como hacen los místicos, R. Panikkar, a lo largo de su quehacer filosófico y teológico, acuñará un gran número de neologismos⁸⁰³ que le permitirán expresar su experiencia personal y su nueva forma de pensar la realidad⁸⁰⁴.

El conocimiento místico es epistemología que revela el significado profundo de la realidad. Descubriendo el misterio que habita el mundo, un *universo de nuevas*

⁷⁹⁸ Cf. R. Panikkar, *La puerta estrecha del conocimiento*, Herder, Barcelona, 2009, p. 13.

⁷⁹⁹ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p.20.

⁸⁰⁰ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 36.

⁸⁰¹ *Ibid.*, p. 10.

⁸⁰² Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 2009, p. 15.

⁸⁰³ V. Pérez desarrolla todos estos términos con profundidad en el apartado “Diccionario panikkariano”. Ver: V. Pérez, *Más allá de la fragmentación de la teología, la vida y el saber*, Tirant, Madrid, 2008, pp. 189-247.

⁸⁰⁴ Cf. J.L. Meza Rueda, *La antropología de Raimond Panikkar y su contribución a la antropología teológica cristiana*, Tesis doctoral, Facultad de Teología Pontificia Universidad Javeriana, 2009, p. 79.

*significaciones*⁸⁰⁵. Son revelaciones plenas de significado y de importancia en las que se da una comunión íntima con la verdad⁸⁰⁶. Es un conocimiento más profundo de la realidad, que es percibida como unidad, comunión y gratuidad,

*“Esta intuición deriva, en última instancia, de una experiencia mística y, como tal inefable. No es una conclusión analítica. Es más bien una visión sintética que coordina los diversos elementos del conocimiento con el conocedor, y trasciende a ambos”*⁸⁰⁷.

Esta experiencia de habitar lo más hondo de la realidad, de morar en el origen de la vida es punto de encuentro entre los místicos de las distintas tradiciones religiosas. La experiencia de comunión se revela como la característica común a todos aquellos que han participado del encuentro con lo divino. En palabras de J. Martín Velasco,

*“con la palabra mística nos referimos, en términos todavía muy generales e imprecisos, a experiencias interiores, inmediatas, fruitivas, que tienen lugar en un nivel de conciencia que supera la que rige la conciencia ordinaria y objetiva, de la unión – cualquiera que sea la forma en que se viva – del fondo del sujeto con el todo, el universo, el absoluto, lo divino, Dios o el Espíritu”*⁸⁰⁸.

En ese momento el místico se descubre como un horizonte abierto. Un ser con anhelos de trascendencia⁸⁰⁹ que siente la llamada del Todo que le origina.

La experiencia mística es universal, habla el lenguaje de todas las religiones y de todos los saberes en el sentido más pleno. Excede a tradiciones y categorías conceptuales confrontando a la persona con lo inmutable y lo inasible. A. Maslow afirmará que todas las experiencias místicas son las mismas en su esencia, siendo la diferencia entre ellas

⁸⁰⁵ D. Aleixandre, *Círculos en el agua. La vida alterada por la palabra*, Sal Terrae, Santander, 1997, p. 75.

⁸⁰⁶ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 2009, p. 189.

⁸⁰⁷ *Ibid.*, p. 94.

⁸⁰⁸ J. Martín Velasco, *El fenómeno místico. Estudio comparado*, Trotta, Madrid, 1999, p. 23.

⁸⁰⁹ Cf. L. Boff, *Tiempo de trascendencia: el ser humano como un proyecto infinito*, Sal Terrae, Santander, 2002.

*localismos tanto de tiempo como de espacio y, por lo tanto, son diferencias periféricas, despreciables y no esenciales*⁸¹⁰.

La perspectiva experiencial y mística es el marco propedéutico para entender no sólo la teología y epistemología de R. Panikkar, sino su propia trayectoria vital⁸¹¹. Su andadura existencial le ha llevado al conocimiento de distintas tradiciones religiosas⁸¹². La cual, junto a su formación filosófica y científica, le ha proporcionado una nueva forma de hacer teología. Por ello, se le puede definir como una persona abierta y dialogante, *un hombre de oración y silencio, un místico (...) así como un profeta de nuestro tiempo*⁸¹³.

El fundamento de todo el pensamiento panikkariano será esta concepción *perichorética* de la realidad, que es la visión holística que supera el pensamiento clásico dualista⁸¹⁴.

El pensamiento *perichoretico*, también conocido como *perichoresis* patristica, será fundamental para comprender la concepción trinitaria de R. Panikkar. La fe cristiana, dirá el autor, no se expresa por medio de un razonamiento abstracto, sino en el Símbolo de los Apóstoles. El eje de comprensión teológico ya no será el racionalismo dialéctico de Hegel, *reductio ad unum*, sino el pensamiento simbólico que une y trasciende la materialidad⁸¹⁵. Desde ahí, realizará R. Panikkar su hermenéutica para entender toda la realidad y la trinidad cristiana.

B. La intuición cosmoteándrica

La clásica división tripartita de la realidad: hombre, cosmos y divinidad, deja paso a una nueva concepción. En esta nueva perspectiva la realidad no es una ni múltiple, sino que

⁸¹⁰ W. James, *Variedades de la experiencia religiosa*, Península, Barcelona, 1986, p. 258.

⁸¹¹ Su padre era un hindú anglicizado que procedía de una gran familia *malabar-kerala*. Su madre procedía de una familia burguesa catalana. Con el comienzo de la Guerra Civil toda la familia tuvo que huir de España. A partir de ahí se inicia un periplo que lleva a nuestro autor a estudiar en distintos países y acercarse a distintas tradiciones culturales y religiosas: Alemania, EE.UU, India.

⁸¹² Es conocida su afirmación: “Salí cristiano, me he descubierto hindú y regreso budista, sin dejar por ello de ser lo primero”.

⁸¹³ J.L. Meza Rueda, *Op.cit.*, 2009, p. 47.

⁸¹⁴ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 2009, p. 195.

⁸¹⁵ Cf. V. Pérez, “Raimon Panikkar. El pensamiento cristiano es trinitario, simbólico y relacional”, *Iglesia viva*, 223, 2005.

*es armonía, polaridad, relación constitutiva entre todo*⁸¹⁶. Se da una unión sin confusión ni disolución entre lo humano, lo divino y lo cósmico.

La realidad, en su globalidad, es el centro de interés del conocimiento y la experiencia humana. Así lo expresa R. Panikkar,

*“Lo divino, lo humano y lo terreno son las tres dimensiones irreductibles que constituyen lo real (...) así las partes son partes, que no están accidentalmente yuxtapuestas, sino esencialmente relacionadas con el todo. En otras palabras, las partes son participaciones reales y deben de ser comprendidas no según un modelo meramente espacial (...) sino más bien según una unidad orgánica, como cuerpo y alma, o mente y voluntad, pertenecen al ser humano: son partes porque no son el todo, pero no son partes que puedan ser apartadas del todo sin dejar de existir”*⁸¹⁷.

Estas tres dimensiones de la realidad interaccionan de un modo específico. Su patrón interaccional no está marcado por la anomía, es decir, la inexistencia de leyes que aboca a la anarquía; ni por la autonomía, que subraya la independencia de cada esfera del ser. Tampoco por la heteronomía, que lleva a la predominancia de una esfera sobre otra.

El autor, propone un cambio de paradigma, una síntesis trinitaria y *perichorética* que denominará ontonomía: *es el reconocimiento y el respeto para el orden natural (jerárquico) de cada esfera del ser dentro de un todo armónico*⁸¹⁸. No existe Dios sin mundo, como tampoco es viable un mundo sin Dios. Hay una relación de inter-independencia en toda realidad. Dicha relación mantiene en equilibrio permanente la libertad, propia de la dignidad de cada esfera del ser; y la relacionalidad, propia de la esencia ontológica de la realidad⁸¹⁹.

En esta propuesta hay un paralelismo con la antropología que Pablo presenta en su primera carta a los cristianos de Corinto (cf. 1Cor 12,12-30). En la imagen utilizada por

⁸¹⁶ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 13.

⁸¹⁷ *Ibid.*, p. 81.

⁸¹⁸ R. Panikkar, *Op.cit.*, 2009, p. 16.

⁸¹⁹ Cf. *Ibid.*, p. 98.

Pablo la realidad, en su última esencia, es como el cuerpo. Un sistema que supera la suma de sus partes. Se da una visión no dualista, en la que se establece una interacción entre los tres elementos básicos que constituyen al ser humano,

*“Es necesario recuperar la antropología tripartita tradicional que considera al hombre como un ser formado por cuerpo, alma y espíritu. Como cuerpo somos materia viva, como alma somos autoconscientes, como espíritu somos divinos”*⁸²⁰.

La esencia de la realidad, por tanto, son las redes de relación que se tejen a lo largo y ancho del universo. De este modo, se supera tanto el monismo, que tiende a ser reduccionista, como el dualismo, con vocación excluyente. Hay una estructura trinitaria de la realidad que es la que se constituye en creadora de realidad permanente. La dimensión espiritual, la divinidad se revela no como oposición a la materia sino como *nexus mysteriorum* o *mysterium coniunctionis*⁸²¹. Todo está habitado por esta triple dimensión de la realidad. A esta característica propia de la realidad, que es la relacionalidad intrínseca R. Panikkar la denominará *ontonomía*⁸²².

A continuación se presentan los tres elementos que constituyen la visión trinitaria y cosmoteándrica de la realidad:

Dimensión divina

Toda la realidad está habitada por el espíritu de la vida, por el aliento vital. Todo es infinitamente inmanente y, a la vez, profundamente trascendente. La materia se revela como insondable profundidad abisal, *la percepción fundamental, aquí, es la infinita inagotabilidad de cualquier ser real, su carácter siempre abierto, su misterio*⁸²³. La metafísica que pone límites al Ser, que lo aísla, cae en reduccionismo ontológico. El

⁸²⁰ *Ibid.*, p. 98.

⁸²¹ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 20.

⁸²² R. Panikkar, *Op.cit.*, 2008, p. 112.

⁸²³ *Ibid.*, p. 82.

Ser, precisamente por participar del aliento creador, por ser un nudo de relaciones, es apertura permanente⁸²⁴.

La filosofía escolástica, con su reflexión en torno a la categoría aristotélica de substancia, convirtió el Ser en una rígida realidad ontológica⁸²⁵. R. Panikkar, en su reflexión filosófica y teológica, pone de manifiesto el carácter potencial del Ser. El Ser lleva inherente la dimensión pneumática, *si no fuera por esta dimensión, cualquier cambio llevaría consigo una total alienación, pues ningún ser sería lo bastante flexible para permitir a la vez la variación y la continuidad*⁸²⁶.

Para ayudar a entender esta concepción dinámica y procesual de R. Panikkar puede ser útil presentar la dinámica de la evolución de A. Peacocke. El cual conceptualiza el proceso evolutivo como una continua emergencia de nuevas formas de vida⁸²⁷. Si algo pone de manifiesto la evolución biológica, afirma el autor, es su dimensión dinámica que lleva a crear nuevas formas de vida a partir de realidades menos complejas. Esta evolución supone el surgimiento de nuevos niveles de realidad no reducibles a los elementos que han sido su origen, y que lleva a nuevas formas de materia viviente. El último estadio de esta evolución es la vida consciente. Es un modelo en el que la dimensión trascendente de la realidad aparece como condición de posibilidad que hace que esta evolución se lleve a cabo. La acción de Dios, por tanto, acontece a través del proceso evolutivo.

La historia evolutiva está determinada por dos factores: azar y ley. Es decir, proceso en el que interacciona la transmisión de informaciones productos de la estructura a la que se pertenece (ADN), y los cambios que tienen una base aleatoria. Se descubre, por tanto, un azar que opera dentro de estructuras de tipo legal. Éstas se encuentran predefinidas por las propiedades del ambiente físico al que pertenece dicha estructura y de los organismos vivientes con los que interacciona. Estos factores dados pueden ser

⁸²⁴ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 2016, p. 330.

⁸²⁵ Cf. E. Legorreta, “La noción de substancia en el pensamiento escolástico”, *Sincronía. Revista de filosofía y Letras*, 73, 2018, pp. 115-130.

⁸²⁶ *Ibid.*, p. 83.

⁸²⁷ Cf. A. Peacocke, “El coste de la nueva vida”. En J. Polkinghorne (Ed.), *La obra del amor*, Verbo Divino, Estella, 2008, pp. 45-70.

interpretados como un aspecto de las características dadas por Dios al mundo. Pero también estaría presente en el azar. Así, estas combinaciones aleatorias que posibilitan la evolución dan lugar, de forma progresiva, a nuevas estructuras más complejas.

La evolución puede ser representada como un arbusto, es decir, no de una forma lineal y monocorde, sino como complejidad y diversidad constante. En la evolución hay propensiones incorporadas al mismo proceso evolutivo. Algunas de las más significativas son: complejidad, capacidad de procesar y almacenar información, dolor y sufrimiento, conciencia refleja y lenguaje. En todo este proceso evolutivo se da un carácter costoso, en el que la muerte biológica del individuo es el pre-requisito de la creatividad del orden biológico.

El autor descubre en este proceso la acción de un Dios profundamente implicado en, con y bajo los procesos evolutivos mismos de la creación. Desde un modelo panenteísta se podría afirmar que hay un auto vaciamiento y una auto entrega creativos. Una *kénosis* que lleva a participar a Dios del gozo y del sufrimiento de su creación⁸²⁸.

Esta acción creativa de Dios se manifiesta como *tendencia actualizante*⁸²⁹ que lleva de forma progresiva a la evolución hacia estructuras más complejas. Hacia una secuencia que va desde lo inanimado hasta lo consciente, en la que se van dando mayores niveles de libertad e independencia con respecto al entorno. Este proceso que lleva a una creación con mayores niveles de autonomía es denominado por el autor como riesgo. Y es asumido por Dios en su acción creadora, riesgo en el que incurre amorosa y benévolamente y con sufrimiento, por el bien de la creación⁸³⁰.

Este proceso de auto limitación y auto donación tiene su máxima expresión en Jesucristo. Jesucristo es la comunicación definitiva de Dios a la humanidad sobre el significado profundo expresado en la creación. Un Dios presente en Jesucristo es un

⁸²⁸ Cf. *Ibid.*, p. 64.

⁸²⁹ Este término es utilizado por C. Rogers, y puede definirse como tendencia innata presente en todo organismo dirigida a desarrollar su potencialidad. Ver: C. Rogers, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1979.

⁸³⁰ Cf. A. Peacocke, *Op.cit.*, 2008, p. 69.

Dios que sufre con él en su pasión y muerte, es un Dios, por tanto, que se expone a la cruz.

Dimensión humana

El autor identifica la dimensión humana con la capacidad de conciencia, *todo ser real entra en el campo de la conciencia*⁸³¹. Desde esta perspectiva, la conciencia pertenece al sujeto que conoce pero también al objeto o realidad conocida. El pensamiento y la capacidad cognoscitiva son una de las características fundamentales del ser humano. En este acto de pensar lleva el mundo a su realidad: *las aguas de la conciencia humana bañan todas las orillas de lo real*⁸³². El mundo material, transido de su halo espiritual, es penetrado por la conciencia humana y, en un sentido, se hace co-extensivo con ella. Es la conciencia la que impregna toda la realidad, que habla de la capacidad de interpenetración mutua de las tres dimensiones de la realidad.

R. Panikkar subraya la importancia del lenguaje, y se apoya en las aportaciones de la lingüística moderna⁸³³ y de autores que siguieron los postulados de la lingüística estructural⁸³⁴. La antropología estructural incide en la importancia de la lingüística en el análisis estructural que se realiza de las culturas y las personas.

Por medio del proceso de toma de conciencia el ser humano se plantea descubrir el Misterio que lo envuelve. Si bien, el conocimiento excede el acto de pensar. R. Panikkar quiere superar reduccionismos epistemológicos⁸³⁵, que han surgido cuando el ser humano, por medio de su inteligencia, ha tratado de reducir la realidad a conceptos.

⁸³¹ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 83.

⁸³² R. Panikkar, *Op.cit.*, 2009, p. 83.

⁸³³ Cf. F. Saussure, *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos Aires, 1972.

⁸³⁴ Cf. C. Lévi-Strauss, *Antropología estructural: Mito, sociedad, humanidades*, Siglo XXI, México, 2006.

⁸³⁵ Los filósofos presocráticos, Anaxímenes y Anaximandro, estaban convencidos de la capacidad de la razón para encontrar la verdad. Lo esencial para ellos era descubrir el elemento esencial del que estaban hechas las cosas. Su epistemología presupone acríticamente que entre sujeto y objeto se da un encuentro que lleva a conocer la realidad tal como es. Esta postura es denominada dogmatismo objetivista o realismo ingenuo.

Para este autor, se ha dado un proceso en el despliegue de la conciencia humana, que ha pasado por tres momentos *kairológicos*⁸³⁶. Lo esencial en dicho despliegue no es su carácter lineal y cronológico, sino espiral y procesual. Hay un primer momento, ecuménico, en el que el ser humano se percibe como parte integrante de la naturaleza, sin conciencia de separación. Lo divino, además, se encuentra incluido en la propia creación, la madre naturaleza, *oikos*, es la gran procreadora del mundo. Pero con el predominio del paradigma cuantitativo, propio de la ciencia positiva, aparece el alejamiento del ser humano y de la naturaleza. Este estadio ha sido conocido, desde el punto de vista epistemológico, como objetivismo ingenuo.

Un segundo estadio es el económico, marcado por la mentalidad humanista y científica. En este estadio se hace una lectura reduccionista del mandato bíblico que sitúa al ser humano como señor de la tierra (cf. Gn 1,28), en el que gobernar no significa cuidado sino sometimiento. La naturaleza está regida por unas leyes internas, está compuesta por un mecanismo, al que se accede por medio de la razón. La razón, por tanto, se postula como el criterio instrumental por excelencia.

Finalmente, el tercer estadio es el católico. Se toma conciencia de que a la esencia de la realidad no se accede ni por medio del intelecto, ni por fuerza de voluntad de una forma exclusiva. Se asume la limitación intrínseca de la conciencia, los límites de la razón pura. Así, desde la experiencia mística se recupera el sentido de unidad con lo real, con la realidad en su conjunto.

Dimensión cósmica

Todo lo que existe, por su propia existencia, es. Aunque no se reduce únicamente a ello. La dimensión cósmica atraviesa toda la realidad, y el mundo es la condición de posibilidad de la existencia humana⁸³⁷. Como afirma M. Heidegger el ser-ahí del hombre, es fundamentalmente, *ser-en-el-mundo*⁸³⁸.

⁸³⁶ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, pp. 39-74.

⁸³⁷ *Ibid.*, p. 85.

⁸³⁸ Cf. M. Heidegger, *Ser y tiempo*, Trotta, Madrid, 2012.

La temporalidad marca la experiencia humana. Para R. Panikkar el ser humano es temporal, su experiencia del tiempo une tres puntos focales: pasado, futuro y presente. Al igual que en la conciencia de la realidad se da una triple conciencia humana del tiempo, que coincide con las etapas del desarrollo psico-social del niño. En primer lugar, se encuentra la conciencia no histórica, el tiempo está regido por el ciclo natural. Es el estadio pre-escriturístico, en el que la memoria se constituye en la única forma de expresar el pasado en el presente⁸³⁹.

El segundo estadio, el de la conciencia histórica, se puede simbolizar en el paso del mundo agrícola al urbano. El tiempo cósmico, circular, deja paso al histórico, lineal. El tiempo humano es entendido como impulso hacia el futuro, donde se alcanzará la plenitud. El espacio y el tiempo se convierten en los elementos a controlar por parte de la ciencia para poder realizar predicciones sobre la naturaleza⁸⁴⁰.

Finalmente, se llega al tercer estadio, la conciencia trans-histórica⁸⁴¹. Es el paso del dualismo al modelo *perichoretico*, del monoteísmo a la trinidad. Equivale a experimentar la sacralidad de lo secular, donde *secularidad sagrada es una expresión que significa que esta misma secularidad está inserta en una realidad que no se agota en su temporalidad*⁸⁴².

Del mismo modo, el cuerpo del ser humano pasa a ser una condición permanente de la existencia. Constituyente tanto de la posibilidad de percepción del mundo como de la creación del mismo. El ser humano es del mundo y es en el mundo en virtud de su cuerpo. Por ello, es la percepción del propio cuerpo la que ofrece esta instancia de significación inmanente, de saber implícito que conoce en tanto que vive. M. Merleau-Ponty, a su vez, afirma que el ser humano no es la suma de una mente y un cuerpo sino que es existencia corporizada⁸⁴³.

⁸³⁹ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, pp. 119-126.

⁸⁴⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 127-136.

⁸⁴¹ Cf. *Ibid.*, pp. 149-159.

⁸⁴² *bid.*, p. 150.

⁸⁴³ Cf. M. Merleau-Ponty, *Op.cit.*, 1945.

Por medio de esta dimensión cósmica se establece una correlación entre microcosmos y macrocosmos⁸⁴⁴. El ser humano puede llegar a ser todo no sólo porque puede aprehender todo sino porque está en perfecta correlación con el mundo material⁸⁴⁵.

La dimensión cósmica tiene que ver con lo espacio-temporal, que es condición de posibilidad de la existencia. Y, a la vez, es el origen del sentido, el fundamento último para la creencia de que existe algo es que el mundo existe; la base última para la esperanza del ser humano es la existencia del mundo⁸⁴⁶.

Se insiste en la diferencia que esta dimensión cósmica, entendida desde la intuición cosmoteándrica, ofrece a la corporalidad humana. Del cuerpo-objeto, propio de una concepción cartesiana, se va evolucionando al cuerpo vivenciado. Ya no se postula la existencia del cuerpo, sino que el acento se coloca en la vivencia del mismo. De este modo, afirma L. López,

“se ha trascendido el término corporeidad como cualidad meramente física o biológica de la persona dando paso a la corporalidad, dimensión propiamente humana y determinante en la construcción de la identidad y experiencia de la persona que implica, además de lo físico y lo biológico, lo energético, lo psicológico y lo espiritual. En definitiva, lo nuclear del cambio ha sido que hemos dejado de hablar del cuerpo, para dejar que sea él quien nos hable”⁸⁴⁷.

C. La experiencia del tiempo: la *tempiternidad*

En el pensamiento de R. Panikkar el tiempo también es algo más que una mera categoría que posibilita la existencia humana. El tiempo participa, a su modo, de esta intuición cosmoteándrica que baña toda la realidad. Acogiendo en su interior la eternidad, *la vida del hombre sobre la tierra no es entonces un simple peregrinar hacia Dios, la reencarnación o la nada, sino que constituye un ritmo en el que cada momento*

⁸⁴⁴ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 86.

⁸⁴⁵ Cf. *Ibidem*.

⁸⁴⁶ Cf. *Ibid.*, p. 88.

⁸⁴⁷ L. López, *Introducción al focusing*, PPU, Barcelona, 2009, p. 24.

*es habitado por la otra cara eterna, formando así la tempiternidad*⁸⁴⁸. El autor quiere superar uno de los mitos de la modernidad: la linealidad del tiempo.

El tiempo está marcado por una doble coordenada: una horizontal, *chronos*, tal como es entendido por la modernidad. Y una vertical, *sempiterna*, que integra la dimensión trascendente inherente al mismo. Las dos dimensiones forman la cruz, el símbolo que representa esta nueva concepción del tiempo. En ella los dos brazos son necesarios para una comprensión total del mismo. Son los dos ejes que se corresponden con la doble dimensión de la realidad: trascendente e inmanente⁸⁴⁹.

Esta perspectiva *nos da la visión de un ser que trasciende su periplo temporal en su inmanencia, nos ofrece una apertura constitutiva de un ser que en cuanto es presenta una temporalidad todavía en gestación y desarrollo*⁸⁵⁰. Del mismo modo que no es posible separar lo divino de lo humano, la eternidad no se puede desgajar del tiempo. Esta perspectiva entra en diálogo con la concepción de tiempo propia de los evangelios, *zoe* puede ser traducido como vida eterna, literalmente fuerza vital. Este concepto se corresponde con el neologismo tempiternidad, el cual, tal como afirma R. Panikkar, no significa intemporal, sino que trasciende el tiempo⁸⁵¹.

La categoría esencial del tiempo ya no es la velocidad, propio de la concepción postmoderna, sino su densidad, su intensidad. El ser humano, a lo largo de su historia, ha sentido la necesidad de distinguir los tiempos de su vida. Les ha dado densidades diferentes, haciendo del tiempo algo significativo para su experiencia vital. Cada civilización en su calendario ha condensado su propia historia con fiestas y ritos. Dichos momentos cargados de significatividad jalonan la vida de las personas, en un intento de salir de la opresión del tiempo continuo.

En palabras del autor,

⁸⁴⁸ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 16.

⁸⁴⁹ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 2009, p. 99.

⁸⁵⁰ *Ibid.*, p. 100.

⁸⁵¹ Cf. *Ibid.*, p. 57.

“Uno de los desafíos más profundos y difíciles de la interculturalidad es recuperar la experiencia del tiempo no como una mercancía, una autopista o algo que oscila adelante y atrás, sino como tempiternidad. La eternidad en sí misma y el tiempo en sí mismo no existen, lo que existe es la tempiternidad, que se abre a nuestra consciencia con la experiencia del valor único de cada momento”⁸⁵².

El ser humano se ha lanzado a la búsqueda del tiempo primordial, del tiempo que llene de significado su vida, siendo significativo y merecedor de una vida plena. Para ello, se ha producido una sacralización ritual del mismo. Los solsticios, los hechos históricos, entre otros, han dado lugar a la fiesta como un tiempo regenerador de la vida. El cristianismo, al igual que el resto de las religiones, se ha dotado de su propio calendario, con dos tiempos primordiales, pascua y navidad, y dos preparatorios, adviento y cuaresma. Todo ello como signo de una historia que es descubierta como historia de salvación. Revelación de un Dios que late en el corazón mismo de la realidad, y que llama al ser humano a la vida y a su plenitud.

D. La desontologización de Dios

R. Panikkar realiza una tarea que tiene como objetivo purificar el concepto de Dios. A lo largo de los siglos se ha ido generando una antropomorfización progresiva de Dios que ha subrayado, fundamentalmente, su alteridad. Afirmará el autor que es necesario un proceso de inmanentización, para que Dios pueda ser percibido como el Ser⁸⁵³.

El punto de partida que ha llevado al error fundamental en la búsqueda de Dios ha sido el primado de la exégesis, porque *la Trinidad no es doctrina revelada sino experiencia vivida*⁸⁵⁴. Nuevamente, el autor vuelve a poner el acento en el primado de la experiencia. En la vida que es descubierta en lo más profundo de la materia, de la historia y del propio ser humano.

⁸⁵² R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 191.

⁸⁵³ Cf. R. Panikkar, *El silencio de Buddha*, Siruela, Madrid, 1996, p. 199.

⁸⁵⁴ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 65.

En occidente Aristóteles ha dibujado el programa ontológico de la filosofía. A partir de él, la interpretación de Dios se ha realizado desde las categorías aristotélicas, que definen al ser como sustancia. Con este filósofo clásico se da una separación entre materia y forma, que son los principios metafísicos que explican la estructura ontológica de los seres naturales. De este modo, se da lugar a la concepción hilemórfica de la realidad⁸⁵⁵.

Aristóteles criticó el dualismo de Platón y el hiato que éste generó entre mundo de las ideas y la realidad sensible. No obstante, su intento de hacer descender las ideas sobre la realidad material se quedó a medio camino ya que acabó entendiendo unas como causas formales de las otras. Para Aristóteles todo ser sensible es móvil, por tanto, el ser suprasensible, Dios, deberá ser inmóvil. El movimiento es el paso de la potencia al acto, y el universo no se movería si no hubiera un principio en acto hacia el cual va orientado el devenir del cosmos. Es decir, un primer motor que es inmóvil, eterno, acto puro, forma inmaterial. Este ser inmóvil es un ser cerrado en sí mismo, que no es consciente de mover el mundo, y totalmente ajeno a él⁸⁵⁶.

Por eso, es necesario concebir a Dios no desde una concepción sustancial, ya que eso lleva al triteísmo. En sentido estricto, la única persona existente en la trinidad es el Hijo, el Cristo. Desde un punto de vista filosófico no es posible aplicar al Padre y al Espíritu las categorías de persona⁸⁵⁷.

Ser persona es tener inteligencia y voluntad, y aplicar esto al Dios monoteísta es un antropomorfismo. Cuando se habla del Dios persona se confunde el orden divino con el orden humano, utilizando categorías escolásticas⁸⁵⁸. En la teología patristica no se dice que Dios sea *proposon* sino *hypóstasis*. Pero *hypóstasis* no como sustancia, sino como

⁸⁵⁵ Cf. T. Calvo Martínez, “La teoría hilemórfica de Aristóteles y su proyección en el De Anima”, *Lógos. Anales del seminario de metafísica*, 3, 1968, pp. 11-25.

⁸⁵⁶ Cf. E. Berti, “La causalidad del Motor inmóvil según Aristóteles”, *Sapientia*, 68, 2012.

⁸⁵⁷ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 74.

⁸⁵⁸ Cf. *Ibid.*, p. 73.

objeto de relación, que es lo que define a la persona. Afirmará R. Panikkar, *según la intuición trinitaria cristiana Dios no es sustancia, sino más bien relación*⁸⁵⁹.

Junto a sustancia la categoría de persona ha sido la otra sobre la que se ha sustentado la reflexión teológica sobre el Dios cristiano. La divinidad, tradicionalmente, ha sido presentada como un Yo que habla al ser humano. Nuevamente, en opinión de R. Panikkar, se da un proceso de antropomorfización⁸⁶⁰. El ser humano, necesitado de categorías para poder pensar la divinidad, proyecta en ésta su propia imagen, es decir, crea un Dios a su imagen y semejanza.

Para que este proceso de antropomorfización pueda llevarse a cabo es preciso que ese Tú divino sea el totalmente Otro⁸⁶¹, la alteridad por excelencia, la alteridad divina. A pesar de todo, el propio R. Panikkar reconoce que este antropomorfismo *es una necesidad radical de cualquier experiencia humana, aunque sea de la divinidad*⁸⁶².

Pero este proceso de representar la divinidad por medio de la categoría de persona ha llevado, paradójicamente, a ontologizar a Dios. Siendo la metafísica escolástica la que lleva a identificar la divinidad con el Ser por excelencia.

Este proceso sufre un nuevo paso en la modernidad. En este nuevo tiempo la teología evita ofrecer una imagen de Dios que pueda ser tildada de politeísta, de disgregación del Dios uno y de su Iglesia. Así, lleva a descuidar el dinamismo del Dios trinitario. Esto conduce a una crisis, iniciada por los maestros de la sospecha, pero acrecentada por el ateísmo moderno. Se plantea la necesidad de un nuevo paradigma para referirse a la divinidad. La imagen de un Dios pura trascendencia e inmutabilidad ya no responde a las inquietudes de la modernidad. Dicha modernidad, bajo la bandera de los ideales de la ilustración, ha descubierto al ser humano como proyecto de libertad, igualdad y fraternidad.

⁸⁵⁹ R. Panikkar, *Op.cit.*, 2007, p. 139.

⁸⁶⁰ Cf. *Ibid.*, p. 140.

⁸⁶¹ Fue R. Otto quien en su libro *Lo Santo* definió esta categoría básica en la fenomenología de la religión. Ver: R. Otto, *Lo santo*, Alianza, Madrid, 2016.

⁸⁶² R. Panikkar, *Op.cit.*, 1996, p. 197.

Según R. Panikkar esta identificación de la divinidad con el Ser ha sido una conquista del intelecto, pero no una experiencia humana⁸⁶³. La modernidad se libera de un Dios que se impone a la voluntad humana y desecha la imagen de un señor del mundo que rige su destino desde fuera de modo impasible. El nuevo paradigma pasa por un Dios que ya no está fuera. Este Dios sostiene el mundo desde lo más íntimo de su ser, es el Dios nutricio que habita en la esencia más profunda de las cosas y las personas. Es necesaria la desontologización de Dios.

En este punto R. Panikkar se encuentra con el pensamiento de P. Tillich, que presenta a Dios como el fundamento del ser. Este autor sitúa a la divinidad en los intereses más hondos del ser humano. Como cimiento que da soporte a la vida, eje vital sobre el que descansa su confianza básica. P. Tillich, enlazando con toda la corriente mística, afirma que toda la vida del ser humano está naciendo como un agua viva de esa fuente primordial que es la divinidad⁸⁶⁴. Tal como muestra Pablo en la epístola a los Gálatas, es descubrir la experiencia de que *ya no vivo yo, es Cristo quien vive en mí* (Gal 2,20).

Dios es presentado como comunión, relación, amor y *kénosis*. R. Panikkar afirma que *Dios es amor porque no-es ser. El ser es autoafirmación, mientras que el amor es auto inmolación*⁸⁶⁵. Desde una perspectiva trinitaria afirmará V. Pérez que el monismo destruye el amor, pero el dualismo (dos sustancias amantes) lleva a la frustración del amor y lo reduce a una ilusión. Frente a esto la propuesta *perichoretica* o trinitaria exige la dessubstanciación del Ser, *se trata de un amor sin sustancia, sin soportes; un amor puro, movimiento de aproximación y de unión, simple hálito amoroso*⁸⁶⁶.

En opinión de R. Panikkar, esta concepción personalista de Dios conlleva dos dificultades. Por un lado, el dualismo relacional, el cual, con el paso de los años ha derivado en infinita distancia entre el ser humano y Dios. Por otro lado, la concepción de la relación de Dios persona con seres no personales. Por ello, frente a la dicotomía

⁸⁶³ Cf. *Ibid.*, p. 201.

⁸⁶⁴ Cf. A. Torres Queiruga, *El Dios de Jesús. Aproximación en cuatro metáforas*, Sal Terrae, Santander, 1986, p. 13.

⁸⁶⁵ *Ibid.*, p. 227.

⁸⁶⁶ V. Pérez, *Dios, hombre, mundo*, Herder, Barcelona, 2008, p. 202.

yo-tú se presenta un amor sin sustancia, que es pura relación. El propósito del autor no es impugnar el personalismo, sino prevenir contra conclusiones exclusivistas.

E. Dios es comunión

En la historia de la filosofía y la teología han sido numerosos los autores que han hecho un acercamiento a la divinidad superando las categorías clásicas de persona y sustancia. En la patrística, Santo Tomás afirma *la relación en Dios no es algo accidental que pertenece a un sujeto, sino que es la misma esencia divina. Y, por tanto, es una relación subsistente*⁸⁶⁷. En este contexto surge el término *perichoresis*, que en su etimología originaria señala el movimiento de la danza en la que un bailarín rodea al otro. El filósofo Anaxágoras dio al concepto un sentido ontológico, proceso de mezcla de elementos que constituyen el Ser.

Posteriormente, Máximo el Confesor utiliza el término en contexto cristológico para expresar el acontecimiento Jesucristo en el que se da una interpenetración recíproca de lo humano y lo divino⁸⁶⁸. Pero será Juan Damasceno quien aplique por primera vez el término *perichoresis* en la teología trinitaria⁸⁶⁹.

San Agustín recoge esta intuición de los Padres Capadocios en la que la persona está marcada por su dimensión relacional. Si bien, reconocerá la limitación del término al hacer referencia a la esencia de la divinidad, *cuando se nos pregunta qué son estos tres tenemos que reconocer la indigencia extrema de nuestro lenguaje. Decimos tres personas para no guardar silencio, no para decir lo que es la Trinidad*⁸⁷⁰. Como afirmará el obispo de Hipona *persona no significa otra cosa que tria quaedam*⁸⁷¹.

En el siglo XII, de la mano de Ricardo de San Víctor, se dará un salto cualitativo en la concepción trinitaria. Este autor incorporará la relacionalidad en el concepto de persona.

⁸⁶⁷ T. de Aquino, *Suma de Teología*, BAC, Madrid, 1988, p. 327.

⁸⁶⁸ Cf. G.L. Prestige, *Dios en el pensamiento de los Padres*, Secretario Trinitario, Salamanca, 1977, p. 289.

⁸⁶⁹ Cf. C. Halley, "De la perichoresis trinitaria a la comunión de los hombres", *Cuadernos de Teología*, 2, 2009.

⁸⁷⁰ San Agustín, *Obras de San Agustín*, V, BAC, Madrid, 1948, p. 413.

⁸⁷¹ *Ibid.*, p. 481.

La persona divina, aseverará, posee su ser divino sustancial solamente desde la perspectiva de una propiedad distintiva, la cual es una diferente relacionalidad⁸⁷².

En la historia de la teología reciente K. Rahner ha sido uno de los autores que ha recuperado la trinidad del aislamiento en el que la había instalado la teología escolástica. Así, ha situado la trinidad como eje de todo el Misterio cristiano, insertándola en el corazón de la teología y la pastoral. Sitúa a la trinidad en clave histórico-salvífica, siendo Cristo la realización plena de la auto-comunicación de Dios al ser humano.

Este autor rompe el hiato que se había dado entre el tratado *De Deo Uno* y *De Deo Trino*. Formula su célebre frase: *la Trinidad económica es la Trinidad inmanente, y a la inversa*⁸⁷³. No hay otra trinidad que no sea la que se contempla en el modo de darse de Dios Padre por el Hijo y en el Espíritu a los creyentes. No hay distinción entre la forma de comunicación de Dios y su propia esencia. Para K. Rahner,

*“Dios se comporta con nosotros de una manera trinitaria, y ese mismo comportamiento trinitario (libre y no debido) para con nosotros es no sólo una imagen o una analogía de la Trinidad interna, sino que es esta misma, comunicada de manera libre y graciosa”*⁸⁷⁴.

K. Rahner trata de pensar a Dios bajo la analogía del amor y su único ámbito posible, el ínter subjetivo o comunitario. Dios es presentado como permanente movimiento extático y *perichorético* de auto donación amorosa absoluta personal mutua. De este modo, K. Rahner prefiere no hablar de comunidad, que puede llevar a entender suma de individuos. Este autor propone hablar de la trinidad como comunión tripersonal⁸⁷⁵.

El amor no es algo así como una relación categorial que afecta accidentalmente a la sustancia, sino como aquella realidad interpersonal en virtud de la cual cada persona es

⁸⁷² Cf. J. Calduch Romeo, *Introducción al estudio de Dios trino en Ricardo de San Víctor*, Tesis doctoral, Universidad de Navarra, 1987.

⁸⁷³ K. Rahner, *El Dios Trino*. En: J. Feiner y M. Löhrer, *Mysterium Salutis*, Cristiandad, Madrid, 1969, p. 379.

⁸⁷⁴ *Ibid.*, p. 380.

⁸⁷⁵ Cf. K. Rahner, *Op.cit.*, 1969, pp. 360-445.

plenitud de sí en la otra pero no por insuficiencia, por necesidad, sino por la propia superabundancia efusiva del amor que la constituye⁸⁷⁶.

J. Moltman parte de cada persona para alcanzar una unidad social. Para ello, recurre al concepto ya utilizado por Juan Damasceno de *perichoresis*, auténtico punto de partida para construir una teología de la comunión. Así, afirma:

*“la doctrina de la perichoresis combina de forma genial la Trinidad con la unidad, sin reducir la trinidad a la unidad ni disolver la unidad en la Trinidad. En la perichoresis eterna de las personas divinas radica la unión de la trinidad. Las personas divinas, en sentido perichorético, forman por sí mismas su unidad en el círculo de la vida divina”*⁸⁷⁷.

W. Pannenberg elabora su modelo trinitario a partir de un concepto de persona en el que ésta es entendida como una realidad que se obtiene y realiza por medio de relaciones. En esta nueva concepción el “yo” no es algo preestablecido, sino algo que va aconteciendo progresivamente a lo largo de su propio proceso existencial. Para W. Pannenberg el “yo”, por tanto, no es otra cosa que la conciencia de mismidad en cada momento histórico. De este modo, queda el concepto de persona ligado no a la categoría de sustancia, sino a la de sujeto⁸⁷⁸.

Por último, al hablar de la Trinidad, W. Pannenberg describe su proceso como actividad amorosa, como dinamismo de relación activa que constituye el campo dinámico en el que acontece la eterna *perichóresis*. Desde el modelo de la física y del átomo las personas son entendidas como ejes que en ese campo dinámico actúan como dinamismo propulsor, gracias a su acción amorosa de relación y auto distinción.

F. Claves para una ontología trinitaria

G. Zaragaza sitúa su reflexión filosófica y teológica a partir del subrayado ontológico del ser en su dimensión relacional y plural. Hablará de una *trinitariedad*

⁸⁷⁶ A. González, *Trinidad y liberación*. En G. Zaragaza, *Trinidad y comunión*, Secretariado Trinitario, Salamanca, 1999, p. 213.

⁸⁷⁷ J. Moltmann, *Trinidad y Reino de Dios*, Sígueme, Salamanca, 1983, p. 191.

⁸⁷⁸ Cf. A. González, *Op.cit.*, 1999, p. 215.

*ontológicamente constitutiva de lo real*⁸⁷⁹, es decir, una cosmovisión en la que la Trinidad se presenta como el origen comunitario irreductible de la realidad.

El origen ya no es pensado como un momento único a partir del cual acontece la diferencia, sino como comunión dinámica originada por la diferencia. El principio es pensado como fundamento abisal, *desde una lógica de gratuidad y donación, donde el ente debe remitir más allá de sí, al primigenio acontecer que se manifiesta como donación de sí al ente y al pensar mismo*⁸⁸⁰. De este modo, la comunión sólo surge desde la comunión, y ésta, a su vez, únicamente es posible en la comunión. Toda la realidad es entendida como un todo-relacional-comunitario.

El acto del amor y del don gratuito hace posible la realidad plural y trinitaria. Es en ese acontecer creativo continuo donde se despliega el dinamismo creador y la infinita inagotabilidad de su riqueza. El ser surge como acto del amor, un acto que es genuinamente comunitario y, por tanto, comunicativo. El ser únicamente se despliega como apertura y vinculación con la pluralidad de lo real. Este es el mecanismo que opera como estructura básica de la realidad. Un mecanismo que posibilita la *creatio continua* y que puede denominarse *perichoresis*. De este modo, la ontología trinitaria y comunicativa es sostenida a partir de una fenomenología del amor y del don.

G. La Trinidad Radical

Una vez realizado este recorrido por algunos autores que han recogido el modelo *perichoretico* para desarrollar su teología, se presenta la propuesta de R. Panikkar.

La trinidad es la relacionalidad radical, *perichoresis*, *circumincensio*. Y Dios no es sustancia, sino relación. Desde este nuevo paradigma R. Panikkar construye su teología trinitaria, cuya esencia define como *Trinidad Radical*⁸⁸¹. La Trinidad Radical es fruto de la intuición cosmoteándrica, la cual presenta la integración de la Trinidad en la realidad, sin menoscabo de la trascendencia divina ni la diferencia entre Dios y el mundo⁸⁸².

⁸⁷⁹ G. Zarazaga, *Op.cit.*, 2004, p. 294.

⁸⁸⁰ *Ibid.*, pp. 297-298.

⁸⁸¹ R. Panikkar, *Op.cit.*, 2016, p. 173.

⁸⁸² Cf. *Ibid.*, p. 175.

Lo representa por medio de un mandala intercultural en el que dentro de un círculo hay un triángulo equilátero. En dicho triángulo los tres lados conforman las tres dimensiones de la realidad: el elemento material, *kosmos*; el factor de la conciencia, *anthropos*; y la impenetrable libertad de la divinidad, *theos*⁸⁸³. Esta imagen es una analogía para acercarse a la divinidad. Una forma pedagógica de expresar la realidad, pero limitada puesto que no es posible acotar la inmensa riqueza y profundidad de ésta en una imagen.

Afirma R. Panikkar que Dios es relación genitiva,

*“Dios es el carácter genitivo de la realidad, es la realidad de la realidad, la verdad de la verdad. Dios es una realidad tan real que no puede ser pensada como existente externo o independiente de las cosas para las cuales es precisamente Dios (...) Dios sería el genitivo constitutivo y engendrante de toda cosa”*⁸⁸⁴.

La teología clásica parte de un dualismo en el que se diferencia entre la dimensión ontológica, *ad intra*, trinidad inmanente; y su dimensión soteriológica, *ad extra*, trinidad económica. R. Panikkar, a su vez, presenta la Trinidad Radical como principio habitado por la realidad toda:

*“En la trinidad se realiza un verdadero encuentro de las religiones, cuyo resultado no es una vaga fusión o mutua disolución, sino un auténtico realce de todos los elementos religiosos, e incluso culturales, contenidos en cada una de ellas”*⁸⁸⁵.

La Trinidad se presenta como la esencia de toda la realidad, paradigma de comunión que expresa la relacionalidad de cada uno de sus elementos:

⁸⁸³ Cf. R. Panikkar, *Elogio de la sencillez. El arquetipo universal del monje*, Verbo Divino, Estella, 1993, p. 165.

⁸⁸⁴ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1996, p. 235.

⁸⁸⁵ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 66.

“El Padre como abismo sin fondo de la divinidad; el Hijo como principio formal de la realidad, dentro de la cual estamos incluidos como seres – hijos; y el Espíritu como dinamismo permanente de transformación”⁸⁸⁶.

En la Trinidad Radical, profundiza R. Panikkar

“el Padre sólo es Padre cuando engendra y el Hijo sólo es Hijo cuando está siendo engendrado. Es necesario intuir esa polaridad para conocer la realidad divina. El Espíritu es el amor, que los une, de manera no reductible a lo que la razón puede entender”⁸⁸⁷.

El Padre representa la realidad abismal de la libertad⁸⁸⁸, el Hijo la dimensión de la conciencia y el Espíritu Santo el cosmos, la materia. Aunque en cada partícula de la realidad está toda ella. De este modo, la Trinidad y toda la realidad es la relación existente entre cada una de las dimensiones que la constituyen.

El Padre viene caracterizado por su donación absoluta, su *kénosis* es total, de tal manera que,

“todo cuanto el Padre es lo transmite al Hijo. Todo cuanto el Hijo recibe lo entrega a su vez al Padre. Esta donación (al Padre, en última instancia) es el Espíritu Santo. Así, el Padre es el no-Ser, siendo el Hijo su propio Ser. La fuente del Ser no es ser, si lo fuera ¿cómo podría entonces ser su fuente?”⁸⁸⁹.

Se construye un patrón básico de la realidad y de la divinidad trinitaria. Un patrón que en opinión de R. Panikkar, es común a las diferentes tradiciones religiosas: un principio supremo y creador de la realidad, una manifestación o epifanía de la realidad escondida y una dimensión pneumatológica. Con otras palabras J. Melloni, siguiendo el pensamiento de R. Panikkar, afirmará:

⁸⁸⁶ J. Melloni, *Lo Uno en lo Múltiple*, Santander, 2003, p. 39.

⁸⁸⁷ V. Pérez, “Conversación con Raimundo Panikkar”, *Iglesia Viva*, 223, 2005, pp. 3-70.

⁸⁸⁸ El Concilio de Toledo definió al Padre como “*fons et origo totius divinitatis*”.

⁸⁸⁹ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 70.

“Las tradiciones tratan de posibilitar la religación con lo Real en base a su estructura triádica: como silencio anterior y posterior a toda forma; como articulación de la Palabra-conciencia, principio de toda forma; y como ritmo y dinamismo de ese flujo y reflujo de la No-forma a la Forma y de la Forma a la No-forma. En la plenitud de esa Tri-unidad la diversidad se despliega en el Uno, sin perder por ello su especificidad”⁸⁹⁰.

El autor subraya que desde esta concepción se sitúa en la más genuina tradición cristiana, que en su esencia es *perichorética* al señalar que Dios es una naturaleza en tres personas. De este modo, preserva la unidad divina y, a la vez, el aspecto diferencial propio de su interior. También en el dogma cristológico formulado en el concilio de Calcedonia se afirma este principio: *Jesucristo es totalmente Dios y totalmente hombre, sin confusión ni separación*⁸⁹¹.

Jesucristo, por tanto, participa de forma plena de la condición divina: *El Padre y yo somos uno* (Jn 10,30); *Yo estoy en el Padre y el Padre está en mí* (Jn 14,11). Pero esta naturaleza de Cristo es extendida a toda la condición humana: *Aquel día comprenderéis que yo estoy en el Padre, vosotros en mí y yo en vosotros* (Jn 14,20); *Que todos sean uno. Como Tú, Padre, en mí y yo en Ti, que también ellos estén en nosotros* (Jn 17,21).

La esencia de la intuición patrística es que el ser humano ha sido transformado en Dios. La vivencia mística consiste en la experiencia de que esta divinización no se da más en Jesús que en cualquier ser humano. El motivo es que Jesucristo no es otro ser humano más, sino que es la manifestación de lo que todas las personas son en cuanto seres humanos. Esto es, la expiración e inspiración del amor de Dios en tanto que el Padre.

El Padre

En el esquema panikkariano el Padre representa el absoluto. La unidad de la realidad, cuya esencia se despliega en su dinamismo extático. Porque la esencia del Padre es la no-existencia, su *kénosis* total que posibilita el ser del Hijo en la acción del Espíritu⁸⁹².

⁸⁹⁰ J. Melloni, *Op.cit.*, 2003, p. 341.

⁸⁹¹ Concilio de Calcedonia, 301.

⁸⁹² Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 67.

En este punto el autor bebe de la filosofía budista que hablará del no ser y de la vaciación total, aunque también sintoniza con la más genuina tradición cristiana. El Dios *kenótico*, amor puro que sólo puede ser hallado a través del Hijo. La esencia del Padre, por tanto, es el no ser⁸⁹³. El yo del Padre sólo es reconocido en la relación *perichorética* trinitaria, en el tú del Hijo y en el del Espíritu. De este modo, el Padre está apuntando desde su misma esencia a la identidad constitutiva de la realidad⁸⁹⁴.

El Padre representa lo invisible, lo indecible, lo inasible. Al mismo tiempo, es la esencia que se encuentra en toda la realidad, porque todo procede de Él y todo lleva a Él. El Padre, de este modo, es el halo de trascendencia que atraviesa todo el cosmos. El horizonte de divinidad que atraviesa el corazón humano⁸⁹⁵.

El Hijo

R. Panikkar describe a Cristo como símbolo de toda la realidad, como plenitud del hombre y como punto de encuentro en la encrucijada de la realidad⁸⁹⁶. Será en su obra *La plenitud del hombre* donde describa con más profundidad su propuesta cristológica, y afirme que *el misterio de Cristo es, precisamente, la coniunctio armónica*⁸⁹⁷.

El objetivo del autor es construir una *cristofanía*⁸⁹⁸. Esto es, trascender la propuesta cristológica tradicional, subrayando la dimensión experiencial y contemplativa del encuentro con Cristo. La cristofanía será, por tanto, la manifestación de Cristo a la consciencia humana. La cual incluye una experiencia de Cristo y una reflexión crítica de la misma. En palabras de R. Panikkar:

⁸⁹³ Cf. *Ibid.*, p. 69.

⁸⁹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 72.

⁸⁹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 67.

⁸⁹⁶ Cf. J.L. Meza Rueda, *Op.cit.*, 2012, pp. 115-136.

⁸⁹⁷ R. Panikkar, *La plenitud del hombre*, Siruela, Madrid, 1999, p. 221.

⁸⁹⁸ R. Panikkar, *Op.cit.*, 2016, p. 158.

*“Nuestro estar ocultos ante Dios y ante nosotros mismos se convierte en revelación a través del Cristo naciente. Él es nosotros plenificado y nosotros somos Él en gestación hasta que alcancemos el Ser total”*⁸⁹⁹.

R. Panikkar, en uno de los aspectos más controvertidos de su cristología, va más allá del Jesús histórico, para llegar al Cristo cósmico. Hay en ella una pretensión de catolicidad, de universalidad que quiere salvaguardar uno de los principios cristológicos fundamentales: *Cristo es la plenitud de la vida*⁹⁰⁰. Por ello, presenta un Cristo no circunscrito exclusivamente al cristianismo, sino abierto a todas las personas, religiones y culturas.

El paso sustancial entre el Jesús histórico y el Cristo de la fe se presenta por medio de la diferencia entre identidad e identificación. Son dos niveles de conocimiento y de experiencia distintos, *de Jesús podemos conocer la identificación objetiva (...) pero su identidad puede escapársenos todavía*⁹⁰¹. Ello puede llevar a concluir que R. Panikkar minusvalora la encarnación, pero nada más lejos de la realidad, ya que, como afirma, *la encarnación es la realidad total del logos*⁹⁰².

Todo el desarrollo cristológico queda enmarcado en la *perichoresis* trinitaria, superando así reduccionismos que lleven a subordinar el *pneuma* al *logos*. En la experiencia de Cristo, insiste el autor, es esencial la dimensión mística, el tercer ojo. Sin el cual no acontecerá en el ser humano la verdadera experiencia cristofánica⁹⁰³.

El Espíritu

En el Espíritu se revela el Dios inmanente, es *la interioridad última de todo ser, el Ungrund (abismo, fundamento) tanto del Ser como de los seres*⁹⁰⁴. El Espíritu es la dinámica de circularidad existente entre el Padre y el Hijo. Una relación en la que el

⁸⁹⁹ J. Melloni, *Op.cit.*, 2010, p. 148.

⁹⁰⁰ *Ibid.*, p. 15.

⁹⁰¹ *Ibid.*, p. 187.

⁹⁰² *Ibid.*, p. 207.

⁹⁰³ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 15.

⁹⁰⁴ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 81.

Padre no retiene para sí nada de lo que en la comunicación que de sí mismo hace al Hijo. Así como éste no guarda para sí nada de lo dado por el Padre. Por tanto, el Espíritu puede ser representado por este nosotros formado por las dos primeras personas de la Trinidad, cuyo amor englobante y dinámico se hace extensivo a todo el cosmos⁹⁰⁵.

R. Panikkar presenta una trinidad en la que hay un solo Dios. Las tres personas son *tres participantes en el Ser, un Ser que se divide en tres perspectivas internas a su propio Ser*⁹⁰⁶. En este punto es posible que cierto modalismo aparezca en la propuesta teológica, ya que las personas pueden ser entendidas como diferentes modos del propio Ser. No obstante, R. Panikkar ofrece una respuesta a partir de la concepción *perichoretica*. El Padre y el Hijo no son dos, pero tampoco uno, es el Espíritu quien los distingue y los une al mismo tiempo. Él es el nosotros que habita en su interior.

Esta función *conjuntionis* y armonizadora que realiza el Espíritu traza un arco entre la divinidad trascendente y el Dios inmanente. Toda la realidad se halla transida del halo divino. El papel del ser humano, por tanto, será hacerse consciente de este flujo de vida en el que se halla inmerso, de esta corriente divina que baña la realidad. De este modo, el ser humano descubre su propia identidad originaria, *descubre en el misterio el horizonte sobre el que emerge el Yo, un Yo que no es el Espíritu, sino el Padre a través del Hijo*⁹⁰⁷.

3.4.2 Mayéutica histórica

En el repaso realizado a lo largo de este capítulo se observa cómo se da un cambio en el concepto de revelación presente en el Antiguo Testamento. Hay una tendencia a la trascendentalización. Esta tendencia se establece en una doble vía; por un lado, se concibe a Yahvé al margen de elementos mágicos y supersticiosos, acentuando su carácter libre superior a toda la creación. Por otro lado, se conciben las manifestaciones

⁹⁰⁵ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 2016, p. 164.

⁹⁰⁶ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1998, p. 81.

⁹⁰⁷ *Ibid.*, p. 84.

de la propia divinidad de un modo más elevado, libre y personal⁹⁰⁸. Una muestra de este proceso es la importancia de las teofanías en el Antiguo Testamento (cf. Ex 19,21; Dt 4,12; Is 6; Ez 1,4-9; 2Re 2; Gn 17,1; Gn 21,17-18; Gn 28,10-18).

Este proceso de trascendentalización finalizará con las instancias mediadoras, de tal modo que, aunque es Dios quien se revela, dichas instancias ayudan a crear una distancia que mantiene el equilibrio entre inmanencia y trascendencia: el ángel de Yahvé, los rostros de Yahvé o su nombre. Del mismo modo, aparecen el Espíritu de Dios, la Sabiduría de Dios o la Palabra de Dios para subrayar la realización de la voluntad de Yahvé⁹⁰⁹. En todo este proceso adquiere una relevancia central la palabra, ya que era

“el punto de encuentro obligado del doble significado de la trascendentalización, pues nada más adecuado que ella para respetar simultáneamente la elevación ontológica de Dios y la elevación cognoscitiva de su manifestación”⁹¹⁰.

Así, en la palabra adquiere la revelación bíblica su máxima significatividad, la palabra pasará a ser la instancia de comunicación esencial entre Israel y Yahvé. La revelación se comprendió a partir de la instancia verbal, como un hablar categorial de Dios que transmite su mensaje a través de la palabra, que enuncia verdades y que, finalmente, dicta libros sagrados⁹¹¹.

El Nuevo Testamento comienza a romper esta concepción de revelación, ya que Jesucristo supone para los seguidores de Jesús la experiencia real de la revelación de Dios. Así lo recoge el Concilio Vaticano II en la constitución dogmática *Dei Verbum*, Jesucristo es la revelación de Dios *con su total presencia y manifestación personal, con palabras y obras, señales y milagros y, sobre todo, con su muerte y resurrección gloriosa de entre los nuestros* (DV, 4). No obstante, la tendencia heredada del Antiguo

⁹⁰⁸ Cf. A. Torres Queiruga, *Repensar la revelación*, Trotta, Madrid, 2008, p. 32.

⁹⁰⁹ Cf. W. Eichrodt, *Teología del Antiguo Testamento II*, Cristiandad, Madrid, 1975, pp. 33-59.

⁹¹⁰ A. Torres Queiruga, *Op.cit.*, 2008, p. 34.

⁹¹¹ Cf. *Ibid.*, p. 35.

Testamento hizo que el acontecimiento de Jesucristo fuese calando en las comunidades de seguidores como palabra, y su vida reducida a anuncio⁹¹².

A. Torres Queiruga hace un replanteamiento en el que conceptualiza la revelación como

*“la autocomprensión de toda religión, puesto que en definitiva una religión viene a ser la toma de conciencia de la presencia de lo divino en el individuo, en la sociedad y en el mundo (...). Ante una religión real y auténtica experimentamos siempre una doble sensación: de trascendencia, ante el misterio que en ella se nos hace presente; y de inmanencia, en cuanto vemos que ese hacerse presente remite a lo más natural e íntimo de la existencia humana concreta”*⁹¹³.

Lo que este autor propone es confrontar la idea de revelación con la experiencia que está a la base de la misma, es romper con el proceso de teologización. Para ello, presenta la mayéutica histórica en cuanto categoría mediadora, *que representa el anuncio de lo que el hombre se encuentra siendo en concreto por la libre iniciativa divina, en un proceso siempre abierto a la novedad de una historia que se abre sin límites*⁹¹⁴.

En la revelación hay una iniciativa externa, que es el punto de partida del proceso. Por otro lado, hay una apropiación de tipo interno, el sujeto se descubre concernido en su propia esencia. El dinamismo de la revelación, así, se encuentra atravesado por la polaridad interioridad-exterioridad. Hay un punto de partida que es exterior, que procede del ámbito de lo sagrado, pero solamente en cuanto remisión a la propia realidad e interioridad⁹¹⁵.

Los dos elementos básicos de la revelación son la palabra externa del mediador (mayeuta) y la remisión del oyente a su propia realidad:

⁹¹² Cf. A. Torres Queiruga, *Op.cit.*, 2008, p. 40.

⁹¹³ *Ibid.*, p. 117.

⁹¹⁴ A. Torres Queiruga, *La revelación de Dios en la realización del hombre*, Cristiandad, Madrid, 1987, p. 465.

⁹¹⁵ Cf. *Ibid.*, p. 125.

“El mediador con su palabra y su gesto ayuda a los demás a descubrir la realidad que ya viven y ya son, la presencia que ya los estaba acompañando, la verdad que desde Dios ya eran, están siendo y están llamados a ser. La palabra externa es necesaria, porque sin ella no se produciría el descubrimiento – fides ex auditu -; pero no remite al sujeto a fuera de sí mismo o de su situación, sino a dentro, en un proceso de reconocimiento y apropiación”⁹¹⁶.

Hay una llamada, por tanto, que remite a la propia realidad de quien la escucha: *Despertada por la palabra (ex auditu), la persona reconoce y confiesa por sí misma y en sí misma (fides) la presencia reveladora de Dios*⁹¹⁷. La revelación, de este modo, es una llamada a la realización del propio ser, que se despliega en la actualización histórica en cuanto realidad habitada y agraciada por Dios.

La propuesta teológica de A. Torres Queiruga parte de presupuestos existencialistas. La revelación posibilita la actualización de la esencia más profunda, que se despliega gracias a la llamada amorosa del Padre. La revelación significa,

“descubrir el propio-ser-desde-Dios-en-el-mundo; es decir, descubrir que a la definición del propio ser pertenece su ser-creado, su estar fundado y agraciado por Dios que en él se manifiesta para orientar y salvar”⁹¹⁸.

Esta conceptualización de revelación presentada por el autor puede ser analizada desde el cuadrante desarrollado por J.S. Croatto en el que establece tres planos básicos, resultantes de la estructura cosmoteándrica de la realidad⁹¹⁹:

⁹¹⁶ *Ibid.*, p. 131.

⁹¹⁷ *Ibid.*, p. 135.

⁹¹⁸ *Ibidem.*

⁹¹⁹ Cf. J.S. Croatto, *Experiencia de lo sagrado*, Verbo Divino, Estella, 2002, p. 66.

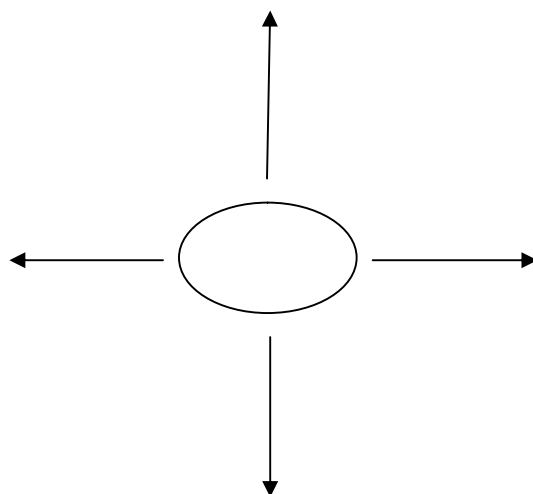


Ilustración 1. Cuadrante de J.S. Croatto.

En primer lugar, hay un modelo que es el que representa el eje vertical. La imagen espacial arriba-abajo muestra la concepción religiosa en la que la divinidad se encuentra en las alturas (*ana*), desde donde desciende hacia abajo (*kata*). Este modelo se encuentra en el Antiguo Testamento, en las diferentes teofanías (cf. Gn 17,1; Gn 12,17; Gn 48,3; Gn 35,1; Gn 19,24; Ex 19,3; Ex 24,1). En este plano se pueden situar concepciones en las que la revelación acontece de abajo-arriba, como es el proceso de *kénosis* de Jesucristo que se abaja hasta los infiernos (cf. Flp 2,5-8).

En segundo lugar, está el eje horizontal que participa del desarrollo histórico en cuanto despliegue de la divinidad. El cristianismo se funda en el acontecimiento histórico de Jesucristo. El alfa y omega (cf. Ap 21,6) en el que, partiendo de los orígenes, se espera una consumación de la historia que dota de un marco escatológico a la experiencia.

Finalmente, el esquema muestra un tercer plano de la realidad en el que el progreso no tiene tanto que ver con el desarrollo histórico, sino con la profundidad, el crecimiento, tiene que ver con la capacidad de interioridad. Esta interioridad, por tanto, condensa en un punto la convergencia de los dos ejes, siendo este centro la sede tanto de la conciencia como del corazón⁹²⁰.

⁹²⁰ Cf. J. Melloni, *Vislumbres de lo real*, Herder, Barcelona, 2007, pp. 24-28.

Como afirma J. Melloni, el punto de encuentro de las cuatro direcciones es el centro, el lugar y no-lugar por excelencia, el punto de convergencia y expansión de donde emana la experiencia de lo Absoluto (cf. Ef 3,18). A partir de este punto central, que presenta una profundidad ilimitada, se origina una diagonal, espacio de encuentro entre el eje horizontal y vertical. Ahí, el desplazamiento de la historia es impulsado por un movimiento ascendente e interior. Desde esta perspectiva, el desarrollo se presenta en una doble dirección: en cuanto convergencia hacia adentro (profundidad mística) y hacia delante (utopía social), *rasgando el cuadrante superior derecho hacia un punto asintótico entre escatología e historia*⁹²¹.

De este modo, se integra el paradigma profético-historicista con el místico-interiorista. Este vector integra tres dimensiones básicas: el crecimiento en profundidad y conciencia de la experiencia religiosa, el desarrollo de la utopía social así como el desarrollo del autoconocimiento humano y científico⁹²². El modelo de desarrollo presentado aún de una forma integrada el crecimiento en la sensibilidad social y ecológica, y la capacidad de introspección y profundidad en el sentido de la experiencia. Todo ello remite a nuevos niveles de conciencia en los que se rompe la barrera entre interioridad y exterioridad, y donde se llega a la experiencia de encuentro con Dios⁹²³.

Desde esta concepción de la revelación como mayéutica histórica propuesto por A. Torres Queiruga, es posible vislumbrar un nuevo paradigma. En dicho paradigma la revelación no es entendida como un acto externo de Dios con respecto al mundo, sino que en el desarrollo histórico se va desplegando ese fondo trascendente que Dios ha otorgado al ser humano. Dios que es, a la vez, absoluta trascendencia y profunda intimidad concede a la persona una trascendencia activa en sí misma, en su hacerse o devenir⁹²⁴. Así, *la historia permite la gestación y el nacimiento de lo divino que hay en*

⁹²¹ *Ibid.*, p. 28.

⁹²² Cf. *Ibid.*, p. 239.

⁹²³ Son numerosos los autores que sostienen esta tesis del nuevo nivel de conciencia que está aconteciendo en la humanidad: R. Panikkar hablará del advenimiento de un tiempo católico, T. de Chardin de la gestación de la pneumatofera, K. Wilber de la espiral de la conciencia, L. Boff de la noosfera y la nueva conciencia planetaria.

⁹²⁴ Cf. K. Rahner y J. Ratzinger, *Revelación y tradición*, Herder, Barcelona, 1971, p. 14.

*el ser humano*⁹²⁵. Dios se revela de forma permanente, de tal modo que *en la realización del hombre se realiza la revelación, la cual, a su vez, constituye su última y suprema realidad*⁹²⁶.

Esta concepción no puede pasar por alto la absoluta trascendencia e inasibilidad propia del Misterio,

*“se puede acentuar tanto la trascendencia de Dios, que la relación del hombre con él tienda a desaparecer (...). El otro extremo consiste en acentuar tanto la inmanencia divina, que la relación tiende a disolverse en el magma de la indistinción, bien porque lo divino acabe fundido con la dialéctica de la idea o deba construirse a sí mismo identificado con la evolución cósmica y la historia humana”*⁹²⁷.

3.4.3 La cristología interior

Este recorrido a lo largo de la historia muestra cómo se ha ido dando una evolución en la experiencia de los creyentes a lo largo de los siglos. Inicialmente, la divinidad era una realidad que habitaba en el exterior, fundamentalmente en la bóveda celeste (cf. Eclo 43,8). La experiencia de Israel, marcada por el acontecimiento liberador del éxodo, llevó a descubrir a Yahvé como un Dios que caminaba junto a su pueblo a lo largo de la historia. Esa presencia de Yahvé encuentra su espacio de mayor densidad en el tabernáculo, la tienda del encuentro. Posteriormente será el templo de Jerusalén quien sea la referencia espiritual y sacral del judaísmo.

El Nuevo Testamento estará teñido por el acontecimiento Jesucristo en cuanto revelación plena y definitiva de Dios. Como afirma S. del Cura

⁹²⁵ J. Melloni, *Op.cit.*, 2007, p. 245.

⁹²⁶ A. Torres Queiruga, *Op.cit.*, 1987, p. 251.

⁹²⁷ A. Torres Queiruga, *La revelación de Dios en la historia*, SM, Madrid, 1985, p. 10.

*“el Dios Padre, por medio del Hijo Jesucristo, nos otorga una vida nueva en el Espíritu Santo. Con palabras del lenguaje teológico posterior podemos decir que se funda en el acontecimiento trinitario de la salvación”*⁹²⁸.

Toda su vida estuvo animada por el Espíritu de Dios, y nadie ha tenido una experiencia tan directa y profunda del misterio de Dios,

*“y es en Cristo y por Cristo como se lleva a cabo la cognitio dei experimentalis propia del existir cristiano, posibilitada y acompañada también por la presencia permanente del Espíritu divino”*⁹²⁹.

Con Jesucristo, como se ha mostrado, acontece una ruptura en la concepción y la experiencia de la divinidad. Jesús se autoproclama como el nuevo templo (cf. Jn 2, 18-19), Jesús revela el amor de Dios. La encarnación, de ese modo, se presenta como el acontecimiento que marcará la especificidad del hecho cristiano. El principio encarnación será el rasgo característico de la experiencia cristiana. Así lo recoge la constitución dogmática *Dei Verbum* cuando afirma,

“al llegar la plenitud de los tiempos el Verbo se hizo carne y habitó entre nosotros lleno de gracia y de verdad. Cristo instauró el Reino de Dios en la tierra, manifestó a su padre y a sí mismo con obras y palabras y completó su obra con la muerte, resurrección y gloriosa ascensión, y con la misión del Espíritu Santo” (DV, 17).

En la extensión del principio de la encarnación a toda la realidad J.I. González Faus presenta su tesis: *No hay relación con la realidad que no sea relación con Dios en Cristo. Y viceversa: no hay relación con Dios en Cristo si no es en la realidad*⁹³⁰.

Se da, de ese modo, una condensación cristológica de la realidad, aconteciendo

⁹²⁸ S. del Cura, “Mística cristiana: su enraizamiento neotestamentario en perspectiva ecuménica”. En J. Martín Velasco, *La experiencia mística*, Trotta, Madrid, 2004, p. 143.

⁹²⁹ *Ibid.*, p. 132.

⁹³⁰ J.I. González Faus, *La Humanidad Nueva*, Sal Terrae, Cantabria, 2016, p. 676.

“una relación intrínseca de ese soma pneumatikon del Resucitado a todo lo real. Relación que deriva del carácter del Espíritu (como Amor, don de sí, ser-para, etc.) que posee a ese cuerpo”⁹³¹.

El principio de la encarnación lleva indefectiblemente a la trinidad, ya que el hecho de que Dios se haga hombre sólo puede ser contemplado desde la auto manifestación amorosa de Dios Padre de habitar en la creación. Este movimiento de amor puede ser denominado Espíritu Santo. Si bien, esta presencia de la divinidad en el fondo de la realidad no debe de ser interpretada como una

“visita divina en el sentido de las mitologías paganas (...). El Padre al imprimir su verbo en la carne nacida de María, viene a habitar entre nosotros por su Espíritu, que se ha hecho en Jesús, Espíritu del hombre, del mismo modo que es espíritu de Dios”⁹³².

J. Moingt subrayará la correlación entre encarnación y trinidad. Igualmente, alerta de la separación que la teología ha operado en ellas, situando la Trinidad en el cielo y la eternidad, y la encarnación en la tierra y en el tiempo. De este modo, se olvidó que el lugar donde se revela la Trinidad es el mundo y la materia⁹³³.

El sentido de la encarnación se encuentra en la auto comunicación libre y amorosa que el Padre realiza al ser humano:

“Se revela para hacernos saber que existe para nosotros, con nosotros y en nosotros. Y que no conocemos la Trinidad más que tal como ella se revela mezclándose con nosotros, históricamente, tal y como vive en sí misma, eternamente”⁹³⁴.

⁹³¹ *Ibid.*, p. 680.

⁹³² J. Moingt, *Los tres que visitaron a Abraham*, Mensajero, Bilbao, 2000, p. 27.

⁹³³ Cf. *Ibidem*.

⁹³⁴ *Ibid.*, p. 28.

Es lo que K. Rahner expresa por medio de la expresión: la trinidad económica es la misma que la trinidad inmanente y viceversa⁹³⁵.

De este modo lo resume J. Moingt:

“La palabra está hecha de soplo, y el soplo es la carne (el substrato, el material, el elemento) de la palabra. Esta observación tiene una resonancia muy moderna: los fenomenólogos de hoy (como es el caso de Maurice Merleau-Ponty) explican que la palabra es corporal, del mismo modo que el cuerpo humano es elocuente (parlant), pues la voz se forma en el cuerpo, el pensamiento en el sonido, aunque sin reducirse al sonido, pues modula el sonido emitido por la garganta para expresarse en ella como palabra dotada de sentido (...) es la necesaria complementariedad e indivisión de la persona del Espíritu y de la del Verbo: el Espíritu acompaña y lleva la Palabra de Dios a todo punto del universo y a lo más profundo de los corazones”⁹³⁶.

Jesucristo se revela como el fondo de la realidad: *Todas las cosas son vuestras, vosotros sois de Cristo y Cristo es de Dios* (1Cor 3,22). Se da un proceso sistémico-relacional en el que *Cristo es divino, los hombres lo son a través de Cristo, y el mundo lo es a través del hombre*⁹³⁷.

J. Melloni, en esta línea, hablará del Cristo interior⁹³⁸. Es el Cristo que está presente en todo lo creado, *sosteniéndolo desde el interior y atrayéndolo desde el final en colaboración con la dynamis del Espíritu*⁹³⁹.

Si bien, esta presencia de Cristo es posible gracia a la *perichoresis* trinitaria, dinamismo en el que el ser humano está invitado a participar,

⁹³⁵ Cf. A. Aranda, “Las propuestas de K. Rahner para una teología trinitaria sistemática”, *Scripta Theologica*, 23, 1991, p. 69.

⁹³⁶ *Ibid.*, p. 65.

⁹³⁷ J.I. González Faus, *Op.cit.*, 2016, p. 679.

⁹³⁸ Cf. J. Melloni, *Op.cit.*, 2010.

⁹³⁹ *Ibid.*, p. 129.

“El dinamismo trinitario está en todo momento presente, porque Dios no está en ningún allá, sino en la más pura inmediatez del aquí y del ahora (...). Así la llamada a bautizar es al mismo tiempo una invitación a adentrarnos más y más en el misterio tri-unitario de la realidad, que continuamente emerge de un Fondo inasible (Padre) creando vínculos (Hijo) en un dinamismo interminable de transformación (Espíritu)”⁹⁴⁰.

Para participar de este dinamismo el ser humano debe de adquirir las actitudes de apertura y receptividad, de este modo se tomará conciencia del reino de Dios, que es la revelación de la inmanencia de Dios⁹⁴¹. Así, se participa en la vida del Espíritu,

“El Espíritu que ungió a Jesús convirtiéndole en Christos es el mismo que recibimos nosotros y que recibe el mundo para hacernos capax dei. Nosotros y el mundo somos la prolongación de Cristo, de esta unción del Espíritu que nos convierte y convierte al mundo en escenario de una nueva humanidad (Lc 4,18-19)”⁹⁴².

Este es un proceso dinámico y continuo, el ser humano está llamado a hacerse espacio de acogida para que Cristo se pueda encarnar en él,

“Nuestro venir a él pasa por vivir del modo como él vivió, dejando que se siga encarnando en nosotros. Vamos hacia El- que- viene. Así se va gestando el Cristo interior y vamos siendo engendrados como prolongación suya en el desarrollo del cosmos y de la historia, acercando esos cielos nuevos y esa tierra nueva que laten en la calidad de nuestro existir”⁹⁴³.

⁹⁴⁰ *Ibid.*, p. 126.

⁹⁴¹ Cf. *Ibid.*, p. 57.

⁹⁴² *Ibid.*, pp. 125-126.

⁹⁴³ *Ibid.*, pp. 149-150.

3.4.4 Misterio de la encarnación: la psico-corporalidad

La encarnación es el hecho diferencial y específico del cristianismo. Las Escrituras proclaman que Dios se ha manifestado por medio del cuerpo de Jesucristo (cf. 1Tm 3,16). El Misterio, por tanto, ha tomado forma y figura humana, realizándose históricamente de forma corporal (cf. Fl 2,6). El propio Jesús, tal como estaba anunciado en las Escrituras, se auto proclama enviado de Dios para dar la Buena Nueva a los pobres (cf. Lc 4,14-30).

Jesús es *el Mesías venido ya en carne mortal* (1Jn 4,2) o, como afirma B. González Buelta *la palabra corporal y exacta de Dios*⁹⁴⁴. Con motivo del Misterio de la encarnación, que encuentra cumplimiento en el Misterio de la resurrección, el cristianismo tiene el cuerpo y la corporeidad en su centro⁹⁴⁵. La encarnación, por tanto, es el acontecimiento teológico básico para determinar la importancia de la corporalidad dentro de la tradición cristiana.

J.B. Metz subrayará, desde una perspectiva teológica, el Misterio de la encarnación como manifestación de la grandeza y de la promesa encerrada en la existencia corpórea del ser humano. También como sacramento de la carne mediante el cual se realiza su salvación. Toda la economía del *mysterion* tiene un espesor corpóreo en línea con la estructura del ser humano⁹⁴⁶. En Jesús de Nazaret, se realiza el Misterio de la encarnación, Jesús es *el hombre*⁹⁴⁷.

La presencia de Dios en la historia es encarnación, personificación, biografía y no cosificación. Por eso, nunca pierde su dimensión de razón el hecho de que el ser humano esté tan cerca de Dios, porque su apertura a lo intangible es apertura al Intangible. Porque el Intangible habita su infinita interioridad abriendo su condición corporal al misterio absoluto de su ser⁹⁴⁸.

⁹⁴⁴ B. González Buelta, *Op.cit.*, 2002, p. 58.

⁹⁴⁵ Cf. C.M. Martini, *Sobre el cuerpo*, EDICEP, Valencia, 2001, p. 32.

⁹⁴⁶ Cf. J.B. Metz, *Caro Cardo Salutis*, Editrice Queriniana, Brescia, 1968, p. 7.

⁹⁴⁷ J. Sobrino, *Jesús en América Latina*, Sal Terrae, Santander, 1982, p. 56.

⁹⁴⁸ Cf. P. Castelao, *Op.cit.*, 2010, p. 169.

La carne se convierte en el eje central donde se entrelazan las líneas de la experiencia del ser humano y de la revelación de Dios. De ese modo, es posible captar la *arquitectura de la salvación humana*⁹⁴⁹. El Evangelio descubre una nueva altura de la corporalidad, capaz de recibir al mismo Dios. En esta visión el cuerpo se hace camino de Dios al ser humano y de éste hacia su Creador⁹⁵⁰. Así, el cuerpo se convierte en *lugar teológico*⁹⁵¹.

A. Significación soteriológica

La dimensión soteriológica del cristianismo se enraíza en la propia corporalidad de Jesucristo. El misterio de Cristo, desde la encarnación hasta la resurrección, determina el significado del cuerpo. Representa el sí escatológico de Dios al ser humano y a su condición corpórea, a la vez que proclama su vocación y proyectualidad última. La resurrección certifica el valor perenne al que está orientada la corporeidad⁹⁵².

El cuerpo de Jesús, tal como muestran los evangelios, se constituye en la expresión de la libertad y el amor de Dios. En la pasión, el cuerpo sufriente de Jesús se somete al castigo del sinsentido, hasta el punto de morir en la cruz. Los evangelios muestran a los soldados romanos y algunas mujeres contemplando cómo el amor encarnado de Dios se desangraba y moría (cf. Mc 15,21-40). Pero Dios resucitó a Jesús, y en ese cuerpo resucitado se revela el último destino de todo cuerpo humano. La luz que ya está dentro del ser humano *se constituye en su verdad definitiva*⁹⁵³.

La corporalidad, así, es el fundamento de la significación soteriológica en el cristianismo. La salvación anunciada en las Escrituras aparece como salvación específicamente corporal (*caro cardo salutis*). El Logos divino viene a la carne. En la carne Jesucristo realiza su obra central de salvación y redención. En la pasión

⁹⁴⁹ J. Granados, *Teología de la carne*, Monte Carmelo, Burgos, 2012, p. 25.

⁹⁵⁰ Cf. A. Gesché, “L’invention chrétienne du corps”, *Revue théologique de Louvain*, 35, 2004, p. 192, nota 42. Citado en: J. Granados, *Op.cit.*, 2012, p. 25.

⁹⁵¹ J. Gauthier, *Op.cit.*, 2008, p. 13.

⁹⁵² Cf. C. Rocchetta, *Hacia una teología de la corporeidad*, Paulinas, Madrid, 1993, p. 306.

⁹⁵³ B. González Buelta, *Op.cit.*, 2002, p. 62.

Jesucristo, en fidelidad amorosa al Padre, hace entrega de su cuerpo. En la entrega de su cuerpo, por tanto, acontece el Misterio de la salvación humana.

La gracia de Dios irrumpe en la dimensión más honda del ser humano. En la *profundidad radical de la subjetividad humana –el corazón - que no se busca a sí misma y, al fin, no se encuentra a sí misma más que en el tránsito constante a la objetivación corporal en el mundo*⁹⁵⁴. Así, el cuerpo del ser humano tiene vocación de transfiguración⁹⁵⁵, porque la luz venida al mundo de las tinieblas (cf. Jn 1,4) habita el interior de su ser⁹⁵⁶.

La corporalidad es el ámbito privilegiado donde se realiza la actualización incipiente de la salvación escatológica, que es esencialmente corporal. A partir de la pasión y muerte de Jesucristo el cuerpo del ser humano queda consagrado como templo del Espíritu Santo (cf. 1Cor 6,19), con la garantía de una futura transfiguración. La tarea del ser humano, por tanto, consiste en glorificar a Dios en su propio cuerpo (cf. 1Cor 6,20). La expectación escatológica de la salvación por parte del cristiano conoce una consumación de todo su ser en la resurrección de la carne. De este modo, la corporeidad en su dimensión más biológica – adamítica – queda transfigurada en corporalidad⁹⁵⁷.

K. Rahner ha fundamentado la significación teológica del cuerpo en la economía global de la salvación a partir de siete principios teológicos fundamentales⁹⁵⁸:

- El cuerpo es creado por Dios.
- El cuerpo existe en relación con el mundo material, aun siendo don de la acción creadora divina.
- El pecado original afecta a la condición humana y consiste en la privación de aquella gracia a la que el ser humano había sido llamado desde el comienzo.

⁹⁵⁴ J.B. Metz, “Conceptos fundamentales de la teología”. En: H. Fries, *Conceptos fundamentales de la teología*, Cristiandad, Madrid, 1979, p. 260.

⁹⁵⁵ B. González Buelta, *Op.cit.*, p. 59.

⁹⁵⁶ Cf. *Ibid.*, p. 62.

⁹⁵⁷ Cf. J.B. Metz, *Op.cit.*, 1979, p. 261.

⁹⁵⁸ Cf. K. Rahner y A. Gorres, *Il corpo nel piano della redenzione*, Brescia, 1969, pp. 5-26. Citado en: C. Rocchetta, *Op.cit.*, 1993, p. 111.

- La encarnación del Verbo proclama la vocación de todos los seres humanos a la participación de la vida trinitaria.
- El ser humano es redimido por la oblación que Cristo ha hecho de sí mismo al Padre en la humanidad asumida, en “su cuerpo entregado” y en su “sangre derramada”.
- El cuerpo está destinado, en virtud de la pascua de Cristo, a la resurrección. La muerte está definitivamente vencida.
- El ser humano es una unidad inseparable de espíritu y de cuerpo. En ella se funda la doctrina de la Iglesia y de los sacramentos.

K. Rahner incidirá en la constitución del ser humano como unidad histórica de espíritu en un cuerpo:

“El cuerpo es ya el espíritu, considerado en ese momento en que la parte espiritual de la persona se rebasa para encontrar directa y tangiblemente un elemento diferente de sí misma. El cuerpo no es algo que se añade al espíritu, sino la existencia concreta del espíritu en el espacio y en el tiempo. No se puede suponer el cuerpo humano (...) como existente por sí. El cuerpo es la dimensión reveladora del espíritu en el espacio y en el tiempo”⁹⁵⁹.

J.B. Metz, siguiendo la misma línea de reflexión teológica que K. Rahner, ha tratado de oponerse al concepto espiritualista de gracia dominante en la reflexión y en la praxis cristiana. Ha mostrado cómo *la salvación cristiana es esencialmente una salvación encarnada; no ocurre “fuera” o “por encima” de nuestro ser corpóreo, sino dentro, con y, en definitiva, en dirección del mismo*⁹⁶⁰.

Así, la cuestión de la unidad del ser humano es fundamentada desde la perspectiva soteriológica y escatológica. En ella, se revela como aliado de Dios en el contexto más

⁹⁵⁹ *Ibid.*, pp. 111-112.

⁹⁶⁰ J.B. Metz, *Caro Cardo Salutis*, Editrice Queriniana, Brescia, 1968, p. 7.

amplio de una teología histórico-salvífica del obrar de Dios respecto al ser humano y del obrar de éste respecto a Dios, que consiste en su respuesta y colaboración⁹⁶¹.

Por eso, se habla de teología de la corporeidad en vez de teología del cuerpo. Ya que es inherente a la totalidad de la persona e interfiere en su interioridad y en su relación con los otros en el mundo⁹⁶²: *El Kyrios resucitado es el alba de la nueva creación y la inauguración de una existencia corpórea totalmente transfigurada por el poder del Espíritu*⁹⁶³.

B. Significación antropológica

La significación de la corporalidad del ser humano en cuanto eje de su Misterio no sólo se fundamenta desde la perspectiva escatológica y soteriológica, sino también desde la perspectiva antropológica. El alma humana no es un añadido espiritual, totalmente independiente de la materia, que se añade al cuerpo, sino que su modo de existir corporal constituye su carácter de espíritu como espíritu finito y humano. El alma, puede ser entendida, por tanto, como subjetividad plenamente humana⁹⁶⁴.

Cuerpo y alma no constituyen dos compuestos, sino que son dos principios ontológicos del ser humano único que sólo pueden separarse metafísicamente. El alma no es real sino en su ser realmente fuera de sí misma como realidad informante, es decir, como cuerpo. El espíritu humano como alma se completa y es para sí en su ser fuera de sí mismo como cuerpo⁹⁶⁵. Por tanto, en la propia corporalidad se encuentra la profundidad del ser humano y se mantiene en él por su individualidad espiritual⁹⁶⁶. Algunos autores hablarán de cuerpo espiritual⁹⁶⁷, queriendo poner de manifiesto cómo el cuerpo se

⁹⁶¹ Cf. F.P. Fiorenza y J.B. Metz, “El hombre como unidad de cuerpo y alma”. En J. Feiner y M. Löhrer, *Mysterium salutis II*, tomo II, Cristiandad, Madrid, 1970, p. 696.

⁹⁶² Cf. C. Rocchetta, *Op.cit.*, 1993, pp.116-117.

⁹⁶³ *Ibid.*, p.119.

⁹⁶⁴ Cf. K. Rahner, *Espíritu en el mundo*, Herder, Barcelona, 1963.

⁹⁶⁵ Cf. K. Rahner, *Oyente de la palabra*, Herder, Barcelona, 1967.

⁹⁶⁶ Cf. J.B. Metz, *Op.cit.*, 1968.

⁹⁶⁷ Cf. E. Martínez Ocaña, *Cuerpo espiritual*, Nancea, Madrid, 2009; J.A. García Monge, “Cuerpo”, en: *Treinta palabras para la madurez*, DDB, Bilbao, 1997, pp. 4-58 y 199-206; J.A. García Monge, “Los

convierte en corporeidad revelando la verdad más profunda de su ser. Esa dimensión de ultimidad y sentido profundo⁹⁶⁸.

J.B. Metz, en su desarrollo antropológico, establece una correlación ontológica entre la espiritualidad y la corporalidad del ser humano. Éste encuentra la plenitud de su espiritualidad en su unidad con el cuerpo, así como el espíritu no puede ser al margen del cuerpo. De ese modo, concluye, todo acto es una encarnación de su espíritu y una espiritualización de su cuerpo⁹⁶⁹.

Tal y como R. Pannikar había mostrado, el cuerpo es un microcosmos. Resume y lleva en sí toda la peripecia evolutiva de la creación, ese otro gran cuerpo ordenado y destinado a un fin – teleológicamente-. La perfección de la corporeidad humana es un reflejo, una metáfora de la perfección del universo, más extenso y extraordinario. Uno y otro son don del gesto creador de Dios y proclaman su grandeza (cf. Sal 19 y 139)⁹⁷⁰.

Por todo ello, tal como ya se ha mencionado, es necesario hablar de corporalidad y no de corporeidad, concepto fundamental en la antropología teológica. Corporalidad, a diferencia de corporeidad, subraya el carácter peculiar de la constitución humana. Su pretensión es superar la distinción clásica de este concepto, situada en el marco de la relación alma-cuerpo. Para ello, sostiene que el cuerpo afecta a la totalidad de la persona y, por tanto, también a la subjetividad humana y sus actitudes. Es decir, a toda su biografía. Mientras cuerpo se refiere sobre todo a una constitución a posteriori del ser humano, *corporalidad designa una situación originaria – que sólo trascendentalmente puede volverse refleja – del hombre uno y total*⁹⁷¹.

La corporeidad representa la epifanía de la benevolencia divina. Una benevolencia que acompaña al ser humano, de modo constitutivo, en todo aquello que es y hace (excepto

ejercicios corporalmente espirituales”. En: C. Alemany (Ed.), *Psicología y ejercicios 1. La transformación del yo en la experiencia de ejercicios espirituales*, Sal Terrae, Santander, 1991, pp. 304-305.

⁹⁶⁸ Cf. E. Martínez de Ocaña, *Una nueva mirada sobre el cuerpo es posible: el cuerpo espiritual*, Conferencia pronunciada en el Foro Gogoa, 2010, p. 80 (en línea). Disponible en: <http://emmamartinezocana11.blogspot.com.es/2016/08/una-nueva-mirada-sobre-el-cuerpo-es.html>.

⁹⁶⁹ Cf. F.P. Fiorenza y J.B. Metz, *Op.cit.*, 1970, p. 702.

⁹⁷⁰ Cf. C. Rocchetta, *Op.cit.*, 1993, p. 10.

⁹⁷¹ J.B. Metz, *Op.cit.*, 1979, pp. 259-260.

en el pecado, incompatible con Dios y donde acontece la limitación humana, parte constitutiva, igualmente, de su ser). Esta corporeidad no es efecto de un juego impersonal ligado a la causalidad o de un mero proceso evolutivo. Sino expresión de un gesto amoroso del Dios creador y salvador: es un don suyo. En su corporalidad el ser humano experimenta su ser como un *evento de lo alto*⁹⁷².

La condición corpórea es el lugar de experiencia de la propia realidad creatural, acogida como un don. Una realidad sentida e invadida por el sentido de la presencia de Dios que incluye la vocación al don y a la acogida, a la unión, tanto en un sentido horizontal como vertical⁹⁷³. De este modo, el ser humano hace plena su existencia a partir del encuentro auténtico con Dios, dimensión vertical, y con el resto de personas que comparten con él su existencia, dimensión horizontal.

El ser humano lleva inscrito en sí la vocación a la trascendencia. La condición erecta del cuerpo evoca esta vocación y la expresa simbólicamente. Con su estructura espiritual-corpórea, la persona está lanzada hacia lo alto y es capaz de abrirse a la acogida de Dios y de su palabra. La palabra de Dios revelada en Jesús, la conversión y la fe frente a tal palabra es el primer paso para poder realizar la experiencia cristiana del cuerpo⁹⁷⁴.

De este modo, el ser humano descubre su cuerpo como *templo del espíritu* (1Cor 3,16). Se siente habitado en su dimensión más profunda por el Dios de la vida. K. Barth, en su doctrina de la creación, profundiza en la condición humana corpórea como condición creatural que acoge y realiza como un don⁹⁷⁵.

En este sentirse ontológicamente creado por Dios late la vocación a vivir la propia existencia creatural como don que devolver, viviendo bajo el signo de la gratuidad⁹⁷⁶. Es ahí, en la experiencia de sentirse gratuitamente creado y salvado, en toda su

⁹⁷² C. Rocchetta, *Op.cit.*, 1993, p. 135.

⁹⁷³ Cf. *Ibid.*, p. 301.

⁹⁷⁴ Cf. *Ibid.*, p. 305.

⁹⁷⁵ Cf. K. Barth, *Dogmatique*, vol. 16, III/4, parte II, Labor et Fides, Ginebra, 1965, pp. 14-15.

⁹⁷⁶ Cf. C. Rocchetta, *Op.cit.*, 1993, p. 135.

corporalidad donde acontece la experiencia del cuerpo encarnación: *Me has dado un cuerpo para realizar tu designio* (Heb 10, 5-8).

C. Significación eclesiológica

El bautizado sólo realiza la existencia nueva a la que es llamado en una plena asunción de la propia condición corpórea. Ello lo hace efectivo en su disposición a ponerla enteramente al servicio del Espíritu en vista de los frutos que caracterizan el camino de la nueva persona (cf. Gal 5,16-25)⁹⁷⁷.

Ahora bien, esta corporalidad no sólo tiene un elemento personal, sino que se realiza en toda su hondura en la dimensión comunitaria. El objetivo del itinerario cristiano subyace en constituir un sujeto corpóreo llamado al seguimiento de Cristo en unidad. *Con todo el propio ser, y puesto por la gracia del Espíritu en un camino de crecimiento y de integración de sí en la comunión con los demás*⁹⁷⁸.

Todo el itinerario cristiano no es otra cosa, en último término, que un pasar de ser un yo espiritual corpóreo (condición creatural) a un devenir yo corpóreo espiritualizado en el Señor resucitado y en su Espíritu, que vive como en un templo en la comunidad eclesial y en cada uno de los bautizados⁹⁷⁹.

En este proceso de descubrir el propio ser como cuerpo que se conforma junto con otros en comunidad, la liturgia cobra un fundamento especial. En la liturgia se produce la celebración comunitaria del encuentro con Jesucristo Resucitado. En la liturgia acontece el Misterio de la pasión y resurrección de Cristo, así como la adhesión de los cristianos a su cuerpo por medio del banquete eucarístico. Y todo ello de un modo corporalmente sentido. El creyente participa de la celebración por medio de sus sentidos, siendo todo su cuerpo quien vivencia y expresa el encuentro con Jesucristo Resucitado⁹⁸⁰.

⁹⁷⁷ Cf. *Ibid.*, p. 98.

⁹⁷⁸ *Ibid.*, p. 97.

⁹⁷⁹ Cf. *Ibid.*, p. 23.

⁹⁸⁰ Cf. J. Gauthier, *Op.cit.*, 2008, p. 96.

3.5 Conclusión

Israel descubre a Dios como presencia, Dios es el que está (cf. Ex 3,14). Yahvé permanece junto a su pueblo y le acompaña en su historia de salvación (cf. Ex 33,1-16). Si bien, progresivamente se va dando un proceso de concentración, en el que el templo de Jerusalén pasa a ser el espacio sagrado donde Dios se hace presente.

En el Nuevo Testamento Jesucristo se revela como el nuevo templo (cf. Jn 2,21), en Él habita *la plenitud de la divinidad* (Col 2,9). Jesucristo es el nuevo espacio sagrado. Además, con Cristo cada uno de sus discípulos es considerado templo en cuanto habitado por el Espíritu Santo (cf. 1Co 6,19; Rm 8,11).

El misterio de la encarnación transforma la experiencia del espacio sagrado, cuyo fundamento es el hacerse carne del Verbo (cf. Jn 1,14). Dios se ha encarnado en Jesucristo, *la concreción física de la tierra y de su emplazamiento geográfico está unida a la verdad de la carne humana asumida por el Verbo*⁹⁸¹. En palabras de J. Melloni, *el Verbo se ha hecho carne para que la carne se divinice*⁹⁸².

La interioridad, a partir de la vía psico-corporal, revela el cuerpo del ser humano como lugar de trascendencia⁹⁸³, como *templo del espíritu* (1Cor 6,19) en el cual es posible el encuentro con Jesucristo.

El fundamento de esta propuesta está en la antropología teológica de R. Panikkar. A partir de la intuición cosmoteándrica se ofrece una visión de la realidad sin divisiones. La pretensión es superar las visiones tripartitas o dualistas de la realidad, que inducían a error metodológico. El objetivo no es otro que ofrecer una concepción unitaria de la realidad. Para ello, la intuición cosmoteándrica postula que *lo divino, lo humano y lo terreno son las tres dimensiones irreducibles que constituyen lo real, es decir, toda realidad en cuanto real*⁹⁸⁴. Desde una perspectiva analítica se pueden establecer divisiones y niveles ontológicos, pero sólo existe una única realidad. La visión

⁹⁸¹ Juan Pablo II, *Sobre la peregrinación a los lugares vinculados con la historia de salvación*, 3, 1999.

⁹⁸² J. Melloni, *El Cristo interior*, Herder, Barcelona, 2010, p. 116.

⁹⁸³ Cf. T. Santamaría, *La interioridad, un viaje al centro de nuestro ser*, DDB, Bilbao, 2013, pp. 138-139.

⁹⁸⁴ V. Pérez (Coord.), *Op.cit.*, 2016, p. 330.

cosmoteándrica muestra la dimensión trinitaria de la realidad, donde la tercera dimensión, lo divino, es el *mysterium coniunctionis*⁹⁸⁵. Dios es *perichoresis*, apertura, relación genitiva que hace que todo sea. Y Cristo la revelación plena del Padre. Como afirma J. Melloni, *toda la Creación, contenida en la corporeidad de Cristo, está llamada a resucitar. El Verbo se ha hecho carne para que la carne se divinice (...). La tierra está amenazada y embarazada de resurrección*⁹⁸⁶.

El ser humano, cuando unifica sus potencias y se sumerge en el silencio puede ser capaz de descubrir este misterio que habita lo más profundo de su ser. Toma conciencia de que en su propio ser hay algo más, *un más innato que pertenece a su ser personal, y, al mismo tiempo, lo trasciende. Este siempre más, representa la dimensión divina*⁹⁸⁷.

Este es el camino que han realizado los místicos. Ellos han profundizado en su dimensión interior, se han constituido en cartógrafos de su interioridad para descubrirse habitados por Dios en su más honda esencia.

San Agustín en su concepto de interioridad muestra tres conceptos interrelacionados⁹⁸⁸. En primer lugar, el sí mismo interior como espacio íntimo o dimensión del ser propio del alma. Si bien, el alma, a diferencia del cuerpo, no tiene un modo especial de ser, sino que se asemeja a un mundo interior de representaciones del mundo sensible.

En segundo lugar, un volverse hacia el interior, para mirar en las dos direcciones espaciales fundamentales, hacia dentro y hacia lo alto. En ese sentido, el espacio interior, tal como lo presenta San Agustín, es el espacio de encuentro con la Verdad. La Esencia, que no es otra cosa que Dios.

Por último, el proceso de autoconocimiento en cuanto presupuesto básico de la experiencia espiritual. En San Agustín el conocimiento de Dios pasa por el

⁹⁸⁵ Cf. *Ibid.*, p. 331.

⁹⁸⁶ J. Melloni, *Op.cit.*, p. 116.

⁹⁸⁷ V. Pérez (Coord.), *Op.cit.*, 2016, p. 357.

⁹⁸⁸ Cf. Ph. Cary, "Interioridad". En A.D. Fitzgerald (Dir.), *Diccionario de San Agustín a través del tiempo*, Monte Carmelo, Burgos, 2001, pp. 739-741.

conocimiento de sí mismo, para lo cual es necesario entrar en las profundidades del propio yo, ese espacio interior que contiene en su dimensión más profunda a Dios.

En la vía introspectiva incidirán igualmente San Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. Estos místicos han recorrido la vía interior, descubriéndose profundamente habitados por Dios.

Por último, San Ignacio de Loyola dará una especial relevancia a la vía psico-corporal en el proceso introspectivo y de búsqueda de Dios. La psico-corporalidad, en este autor, deviene en camino mistagógico. Cuatro son los elementos psico-corporales que incorpora en sus Ejercicios Espirituales:

- Incorporación del sentir interno, un sentir que es expresado corporalmente dentro del proceso de discernimiento. Donde además del razonamiento, está presente toda la dimensión afectiva y emocional.
- La auto observación como categoría básica para el proceso espiritual y mistagógico.
- Integración de la visualización y conciencia sensorial para hacer más efectiva la experiencia de encuentro con Jesucristo en las contemplaciones.
- Incorporación de la postura consciente en la oración.
- Capacidad perfectiva del habla, para demandar a Dios lo que quiero (EE, 48). En ese sentido, San Ignacio incorpora la conciencia a la oración mental, uno de los métodos oracionales fundamentales en la tradición católica.

De este modo, la psico-corporalidad del ser humano se revela como lugar teológico, como lugar de encuentro donde puede acontecer la experiencia de Dios. El cuerpo humano queda comprendido como *un espacio espiritual que goza de tres dimensiones: profundidad, centramiento e infinitud, y que permite la experiencia inmanente y trascendente de Dios*⁹⁸⁹.

⁹⁸⁹ L. López, *Op.cit.*, 2018, p. 51.

4 PROPUESTA MISTAGÓGICA DE TRABAJO EN EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD DESDE LA PSICO-CORPORALIDAD

En este capítulo se presentan las bases psicopedagógicas de esta propuesta mistagógica de educación de la interioridad: el *mindfulness* y el *focusing*. El fundamento de ambas es la psico-corporalidad, ya que ambas remiten a la atención y al cuerpo en cuanto instancias básicas de significación de la experiencia. Además, tanto *mindfulness* como *focusing* comparten las actitudes básicas para acercarse a la experiencia interior: apertura, receptividad y compasión.

Por medio del *mindfulness* y del *focusing* se descubre la profundidad somática del ser humano. El cuerpo es conceptualizado como *templo del espíritu* (1Cor 6,19), y se desarrolla toda una *teleología somática*⁹⁹⁰. En el cuerpo está inherente una sabiduría profunda que posibilita al sujeto la apertura a la trascendencia. Desde esta perspectiva, el cuerpo no queda reducido a un objeto sino a un *espacio vivencial*⁹⁹¹, encerrando toda una biografía personal y una direccionalidad propia⁹⁹². El cuerpo es descubierto como lugar de trascendencia.

Por último, se presentan las bases del programa TREVA interioridad. Los nueve recursos psico-corporales desarrollados por L. López: atención, respiración, visualización, voz y habla, relajación, conciencia sensorial, postura, energía y movimiento⁹⁹³.

⁹⁹⁰ Cf. L. Cencillo, *Interacción y conocimiento I. Discurso, Lenguaje y Procesos Cognitivos*, Amarú, Salamanca, 1988.

⁹⁹¹ L. López, *Op.cit.*, 2009, p. 68.

⁹⁹² Cf. A. Gimeno-Bayón, *Un modelo de integración de la dimensión corporal en psicoterapia*, Milenio, Madrid, 2013, p. 137.

⁹⁹³ Cf. L. López, *Meditación para niños*, Plataforma, Barcelona, 2015, pp. 67-167.

4.1 El mindfulness como vía de acceso a la interioridad

Se presenta el primero de los fundamentos psicopedagógicos, el *mindfulness*. *Mindfulness* o atención plena implica atención y conciencia, y surge de tradiciones meditativas orientales⁹⁹⁴. Si bien, *es una capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser consciente de los contenidos de la mente momento a momento*⁹⁹⁵. En este apartado se hará una presentación del *mindfulness*, y se subrayarán las aportaciones que puede realizar en un programa de educación de la interioridad.

El *mindfulness* va a dar herramientas para observar el mundo interior de las personas. Además, realiza una propuesta actitudinal a la hora de acercarse a dicho mundo interior: apertura, receptividad y compasión. De este modo el *mindfulness* propone una nueva manera de mirar los procesos interiores, una nueva manera de estar en el momento presente, con apertura y sin reactividad. El objetivo es llegar a un nivel mayor de conciencia y de profundidad de la propia existencia.

La meditación será la práctica fundamental de *mindfulness* para desarrollar este modo de estar en el momento presente. La meditación va a posibilitar el silenciamiento del sujeto, experimentando así el fondo misterioso que constituye el auténtico yo:

*”ese fondo misterioso es como un escenario vacío. Justo porque está vacío las cosas que entran en él pueden distinguirse. Meditar es apartar de ese escenario las marionetas que se descubren ilusorias para poder distinguir lo que ahí llegue a irrumpir”*⁹⁹⁶.

Desde el silencio interior el ser humano comienza un proceso en el que va a trascender sus niveles ordinarios - mentales y emocionales-, para descubrir el fondo que le habita: *la mejor definición de mi a la que hasta ahora he llegado es “yo soy”*. *Simplemente. Hacer meditación es recrearse y holgar en este “yo soy”*⁹⁹⁷. Hacer silencio, como afirma J. Manzanos, *es actuar desde ese saber estar en una actitud silenciosa que está*

⁹⁹⁴ Cf. E.R. Vásquez-Dextre, “Mindfulness: conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas”, *Revista de Neuropsiquiatría*, 79, 2016, pp. 42-51.

⁹⁹⁵ V. Simón, “Mindfulness y neurobiología”, *Revista de Psicoterapia*, 65, 2007, pp. 5-30.

⁹⁹⁶ P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, pp. 69-70.

⁹⁹⁷ *Ibid.*, p. 71.

más atenta y permite esa regeneración mental hasta percibir cada instante como un momento nuevo⁹⁹⁸. En ese fondo insondable, en esa manera de vivir el instante presente como un momento nuevo, el sujeto se encuentra con el Dios de Jesucristo.

4.1.1 Cuestiones fundamentales

A. Descripción y antecedentes

La atención plena o *mindfulness* es la traducción al inglés del término pali *sati* que implica conciencia, atención y recuerdo⁹⁹⁹. J. Kabat-Zinn, uno de sus precursores en occidente, la definirá como la capacidad de prestar atención de un modo particular, a propósito, en el momento presente y sin establecer juicios de valor¹⁰⁰⁰. V. Simón, a su vez, hablará de *la capacidad humana universal y básica, que consiste en la posibilidad de ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento*¹⁰⁰¹.

El *mindfulness* tiene como objetivo que la persona se enraíce en el momento presente de un modo activo, procurando no interferir ni valorar lo que siente o percibe en cada momento. Como procedimiento de desarrollo emocional busca, ante todo, que los aspectos emocionales, así como otros procesos de carácter no verbal, sean aceptados y vividos en su propia condición, sin ser evitados o intentar controlarlos. El control sobre sucesos incontrolables, sujetos a procedimiento automático, requiere de la mera experimentación y exposición natural con la menor interferencia posible. La atención plena, por tanto, está basada en la auto observación sistemática tanto de los pensamientos, como de las emociones y sensaciones, para así tener un mayor contacto con la experiencia interior¹⁰⁰².

⁹⁹⁸ J. Manzanos, *Op.cit.*, 2016, pp. 38-39.

⁹⁹⁹ Cf. D.J. Siegel, *The Mindful Brain*, Norton& Company, New York, 2007.

¹⁰⁰⁰ Cf. J. Kabat-Zinn, *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*, Kairós, Barcelona, 2004.

¹⁰⁰¹ V. Simón, *Op.cit.*, 2007, p. 5.

¹⁰⁰² Cf. N. Ramos, H. Enríquez, O. Recondo, *Inteligencia emocional plena*, Kairós, Barcelona, 2012, p. 62.

Dentro de la comunidad científica la palabra *mindfulness* es traducida por atención plena o consciencia plena. En esta investigación se emplearán indistintamente ambos términos.

Mindfulness se emplea tanto para referirse a un constructo teórico, como a una práctica – la meditación –, como a un proceso psicológico que se basa en el enfoque deliberado de la atención a la experiencia de cada momento¹⁰⁰³.

El *mindfulness* se basa en el anclaje sobre el flujo de pensamientos, sensaciones, emociones e ideas que van surgiendo en cada momento. Abriendo al sujeto a una nueva actitud en el proceso de experimentación. De este modo, estar anclados en el flujo de la experiencia vital que acontece a cada instante de la vida es la esencia de esta actitud *mindful*. El objetivo fundamental es vivir el momento presente, el aquí y ahora, en toda su intensidad y profundidad. El *mindfulness*, es una forma de situarse en la experiencia vital, de un modo no valorativo, sino contemplativo¹⁰⁰⁴. Es decir, aceptando y acogiendo las experiencias que se van dando en cada momento.

Cuando se comienza a prestar atención a la respiración y a aquello que surge en la mente, se constata la presencia constante del pensamiento. Se toma conciencia de que la mayoría de estos pensamientos están sesgados por las opiniones y que son total o parcialmente imprecisos. Los pensamientos parecen tener vida propia, a partir de ellos se crean constantemente modelos de realidad en la mente, bajo la forma de ideas y opiniones sobre la propia persona y el resto del mundo. El siguiente paso es aceptarlas como un hecho real y objetivo, negando incluso evidencias que surgen en su contra¹⁰⁰⁵.

T. Nhat Hanh define el *mindfulness* como un *milagro*¹⁰⁰⁶. Su esencia consiste en centrarse en el aquí y el ahora creando una forma de estar caracterizada por la *presencia*

¹⁰⁰³ Cf. M. Modrego Alarcón, J. García-Campayo y M. Demarzo, “Qué es *mindfulness* y compasión y por qué son útiles en la educación emocional”. En M. Modrego Alarcón, J. García-Campayo y M. Demarzo (Coords.), *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*, Alianza, Madrid, 2017, p. 88.

¹⁰⁰⁴ Cf. T. Santamaría, *Op.cit.*, 2013, p. 121.

¹⁰⁰⁵ Cf. J. Kabat-Zinn y M. Kabat-Zinn, *Padres conscientes, hijos felices*, Faro, Madrid, 2012.

¹⁰⁰⁶ T. Nhat Hanh, *El milagro de mindfulness*, Oniro, Barcelona, 2014.

*consciente*¹⁰⁰⁷. El primer milagro de la atención plena es que se está en el momento presente. La presencia es una condición de posibilidad para todas las acciones importantes en la vida del ser humano.

B. Aplicaciones

A lo largo de finales del siglo XX y principios del siglo XXI el *mindfulness* ha experimentado un gran desarrollo. Esto le ha llevado a formar parte de numerosos programas, tanto en el área de la psicología¹⁰⁰⁸, como en el del bienestar general¹⁰⁰⁹. También han sido numerosas las experiencias en el campo educativo. Del mismo modo, el *mindfulness* ha sido aplicado en el campo de la espiritualidad. Uno de los ejes de su desarrollo ha sido el estudio realizado desde la neurociencia y su capacidad de observar los cambios que se dan en el cerebro con la meditación.

Dentro de la práctica clínica en psicoterapia es de destacar la profusión de programas de *mindfulness* que han surgido dentro de la corriente cognitivo conductual¹⁰¹⁰. En concreto, dentro de las llamadas terapias de tercera generación¹⁰¹¹, cuya característica principal es que han optado por el modelo de aceptación frente al modelo de cambio, propio de las terapias de primera y segunda generación¹⁰¹². Desde la perspectiva

¹⁰⁰⁷ Cf. T. Nhat Hanh, *Estás aquí, la magia del momento presente*. Barcelona, Kairós, 2011.

¹⁰⁰⁸ Cf. P. Grossman, *et al.*, “Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis”, *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 2004, pp. 35-43; R.A. Baer, “Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review”, *Clinical Psychology*, 10, 2003, pp. 125-144.

¹⁰⁰⁹ Cf. J. Astin, “Stress Reduction Through Mindfulness Meditation”, *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66, 1997, pp. 97-106; M. Majumdar, *et al.*, “Does mindfulness meditation contribute to health? Outcome evaluation of German simple”, *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 8, 2002, pp. 719-730; D.K. Reibel, *et al.*, “Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population”, *General Hospital Psychiatry*, 23, 2001, pp. 183-192.

¹⁰¹⁰ Algunas de ellas son: el Programa de Reducción de Estrés Basado en la Atención Plena (MBSR), de J. Kabat-Zinn; la Terapia Cognitivo Conductual (TCC) con Mindfulness Integrado, de B.A. Cayoun; la Terapia Dialéctico Comportamental (DBT), de M. Lynham; la Terapia de Aceptación y Compromiso (TAC), de S.C. Hayes, K. Strosal y K.G. Wilson; la Mindfulness Cognitive Therapy (MBTC), de Z. Segal, M. Williams y J. Teasdale.

¹⁰¹¹ Cf. M.A. Vallejo, “El mindfulness y la tercera generación de terapias psicológicas”, *Infocop*, 33, 2007, pp.16-18; I. Mañas, “Nuevas terapias psicológicas: la tercera ola de terapias de conducta o terapias de tercera generación”, *Gaceta de Psicología*, 40, 2007, pp. 26-34.

¹⁰¹² Cf. M.T. Miro en su artículo “La atención plena (mindfulness) como intervención clínica para aliviar el sufrimiento y mejorar la convivencia” hace una presentación de estas terapias vinculadas al mindfulness. En: M.T. Miro, “Mindfulness y psicoterapia”, *Revista de psicoterapia*, 17, 2006, pp. 31-76.

psicoterapéutica la orientación al presente se convierte en uno de los ejes básicos que posibilita la salud emocional en el sujeto¹⁰¹³.

Especial incidencia ha tenido la aplicación del *mindfulness* ante problemáticas de estrés y ansiedad. Se calcula que sólo en Estados Unidos hay más de 240 hospitales ofreciendo este tipo de programas psicoterapéuticos¹⁰¹⁴. El programa MBSR de J. Kabat-Zinn está siendo aplicado a casos de estrés asociado a alguna enfermedad o dolor crónico (fibromialgia y cáncer, fundamentalmente), dolor agudo, enfermedades cardiovasculares, hipertensión, cefaleas, fatiga crónica, problemas de piel y alteraciones del sueño¹⁰¹⁵.

En el campo psicoeducativo se han realizado numerosos programas de *mindfulness* para su implementación en contexto educativo, entre otros en España se están desarrollando: *Education Program for Children*, *Programa TREVA*, *Programa Aulas Felices*, *Programa Crecer Respirando*, *Wake up Schools (Escuelas Despiertas)*, *Escuelas Conscientes*, *Respira: Conciencia para el Bienestar en la Escuela*¹⁰¹⁶.

Los niños, niñas y jóvenes son agentes receptivos de programas de entrenamiento en atención plena¹⁰¹⁷. También se ha medido el impacto de estos programas con docentes, mostrando los beneficios positivos del *mindfulness*¹⁰¹⁸.

¹⁰¹³ La terapia *Gestalt* también alude a la centralidad del “darse cuenta” en el proceso de la persona. En ello ha profundizado el referente de esta corriente F. Perls. Ver: F. Perls, *Terapia Gestalt: excitación y crecimiento de la personalidad humana*, Sociedad de Cultura Valle-Inclán, Madrid, 2002.

¹⁰¹⁴ Cf. P.G. Salmon, S.F. Santorelli y J. Kabat-Zinn, “Handbook of health behavior change”. En S.A. Shumaker, et al., (Eds.), *Intervention elements in promoting adherence to mindfulness-based stress reduction programs in the clinical behavioral medicine setting*, Springer, New York, 1998, pp. 239-268.

¹⁰¹⁵ Para una visión exhaustiva del estado actual de la aplicación de *mindfulness* en psicoterapia consultar: C.K. Germer, R.D. Siegel y P.R. Fulton, *Mindfulness and Psychotherapy*, Guilford Press, Nueva York, 2005.

¹⁰¹⁶ Otros programas educativos existentes a nivel internacional: *Education Program for Children*, *Programa CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning)*, *Mindfulness Based Wellness Education (MBWE)*, *Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE)*, *Stress Management and Relaxation Techniques in Education (SMART)*, *Inner Kids Program*, *Inner Resilience Program (IRP)*, *Learning to Breathe*, *Mindfulness in School Project (MISP)*, *Mindful Schools*, *Mind UP*, *13 Stressed Teens* y *Wellness Works in Schools*.

¹⁰¹⁷ Cf. C.A. Burke, “Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field”, *Journal of Child and Family Studies*, 19, 2010, pp. 133-144; R.J. Semple, J. Lee y L.F. Miller, “Mindfulness-based cognitive therapy for children”. En R.A. Baer (Dir.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and applications*,

En general, se puede afirmar que los efectos de la meditación y el *mindfulness* se reflejan de forma integral, más allá de los objetivos específicos planteados inicialmente. Sus efectos positivos son, entre otros, el bienestar psicológico y fisiológico general¹⁰¹⁹.

También hay autores que muestran la correlación existente entre la práctica del *mindfulness* y el desarrollo de la espiritualidad¹⁰²⁰.

Los procesos de atención plena ayudan a los sujetos a tomar conciencia de sus valores en la vida y a actuar congruentemente con ellos. Algunos enfoques psicoterapéuticos incorporan la dimensión espiritual en su desarrollo de programas de atención plena. Por ejemplo, la terapia dialéctica incorpora las siguientes estrategias para aumentar su tolerancia al malestar: practicar la oración, abrir el corazón a un ser superior, a Dios, etc.¹⁰²¹. En un estudio se entrenó en atención plena a personas que habían sobrevivido a intentos de suicidio. A la conclusión del mismo la mayoría de ellas afirmaron que

Elsevier, Oxford, 2006, pp. 143-163; M. Thompson y J. Gaintlett-Gilbert, "Mindfulness with children and adolescent: Effective clinical applications", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13, 2008, pp. 395-407.

¹⁰¹⁸ Cf. L.C. Delgado *et. at.*, "Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (*mindfulness*) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores", *Psicología conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3, 2010, pp. 511-532; C. Franco, *et al.*, "Modificación de variables de personalidad mediante la aplicación de un programa psicoeducativo de conciencia plena (*mindfulness*) en estudiantes universitarios", *Avances en psicología latinoamericana*, 29, 2011, pp. 136-147; C. Franco, I. Mañas y E. Justo, "Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de *mindfulness*", *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 2009, pp. 11-20; C. Franco, I. Mañas y E. Justo, "Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en *mindfulness*", *Revista de psicología clínica y salud*, 2, 2011, pp. 121-138; F. Tobías y L. López, "Mindfulness y estrés docente". En J. Riart, N. Arís y A. Martorell (Comp.), *Formació per a la prevenció i teràpies preventives de l'estrès en el móneducatiu*, ISEP, Barcelona, 2012, pp. 205-222.

¹⁰¹⁹ Cf. G. Sánchez Gutiérrez, "Meditación, *mindfulness* y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 2011, pp. 223-254.

¹⁰²⁰ Cf. K.A. Bingaman, "The art of Contemplative and Mindfulness Practise: Incorporating the Findings Neuroscience into Pastoral Care and Counseling", *Pastoral Psychol*, 60, 2011, pp. 477-489; T. Stead, *Mindfulness and Christian spirituality: Making space for God*, SPCK, London, 2016; S. Welch, *How to be a mindful Christian. 40 simple spiritual practices*, Canterbury Press, Norwich, 2016; S. Gillow Reynolds, *Living with the Mind of Christ*, Darton, Logman and Tod, London, 2016.

¹⁰²¹ Cf. M.M. Linehan, *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*, Guilford Press, New York, 1993.

habían sentido una especie de presencia tangible o abstracta que identificaban con la propia sabiduría interior o como proveniente de una fuente externa¹⁰²².

Autores como K. Wilber sostienen que la meditación y los procesos de atención conscientes son una vía de acceso a la realidad. Posibilitan una desautomatización de la percepción y de la conducta, dando lugar a una limpieza y una diafanidad perceptiva, al disminuir el impacto de la habituación. Es un *camino instrumental sostenido hacia la trascendencia*¹⁰²³.

El entrenamiento en *mindfulness* lleva consigo el desarrollo de la atención contemplativa. Se busca un conocimiento profundo de la realidad descubriendo todo eso que está más allá de la percepción sensible de los fenómenos. Así, a la atención centrada en el objeto, que lleva a un estado de satisfacción y lucidez, para ser realmente atención plena le falta cierta dosis de compasión y gratuidad. El *mindfulness* desarrolla una atención donde el foco tiene su origen en el corazón y permite descubrir las dimensiones más profundas y plenas de aquello que es observado¹⁰²⁴.

C. Método

El *mindfulness* se dota de un método, fundamentalmente contemplativo, de observación atencional. En ese proceso el sujeto atiende a la experiencia que se da en el momento presente. La atención puede responder a la observación de un fenómeno concreto – los pensamientos, las sensaciones, las emociones, las ideas – o a la consciencia del campo abierto. En cualquier caso, siempre atendiendo a una intencionalidad anterior en la que se ha marcado el campo de observación.

La respiración es uno de los elementos centrales de conciencia atencional; la observación a la respiración es un eje de la práctica de la conciencia plena¹⁰²⁵. Se desarrolla una conciencia de cómo la realidad afecta a la experiencia interna del sujeto y de los patrones instintivos de respuesta a esa realidad que aparecen en el mismo. El

¹⁰²² Cf. L. Birnbaum y A. Birnbaum, “In search of inner wisdom: guided mindfulness meditation in the context of suicide”, *The Scientific World Journal*, 4, 2004, pp. 216-227.

¹⁰²³ Cf. K. Wilber, *Op.cit.*, 1996, p. 148.

¹⁰²⁴ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2013, p. 264.

¹⁰²⁵ Cf. B. Bhikkhu, *Atención plena con la respiración*, Pax, México, 2010.

objetivo es pasar de un modo de funcionamiento vital marcado por la reacción instintiva a los estímulos externos – estilo reactivo-, a una capacidad de elegir la respuesta oportuna ante cada momento de la vida, es decir, a un modelo de respuesta consciente. Se busca un modo de funcionamiento más consciente y sereno que permita al sujeto valorar el impacto de la experiencia de cada momento, y vivir con mayor profundidad y sentido cada instante de la vida¹⁰²⁶. De ese modo, la atención se convierte en la habilidad cognitiva esencial y, a su vez, *en el substrato sobre el cual abrir cualquier senda epistemológica*¹⁰²⁷.

D. Epistemología

El *mindfulness* se apoya en una epistemología constructivista y experiencial. Una epistemología fenomenológica en la que el sujeto pone atención para entrar en contacto con su propia vivencia interior. C. Germer establece los siguientes criterios: no es conceptual (sin centrarse en los pensamientos implicados); se focaliza en el presente; es intencional (se elige en qué centrarse); supone observación participativa (hay que implicarse en lo que se observa); no es verbal (sino que es emocional y sensorial); es un proceso exploratorio (abierto a la observación sensorial y perceptiva) y es una experiencia liberadora¹⁰²⁸. A. Amutio, a su vez, presenta tres elementos básicos¹⁰²⁹. En primer lugar, el enfoque, que es la atención focalizada (ya sea orientada o selectiva) de forma voluntaria a todo aquello que nos capta. En segundo lugar, la pasividad o capacidad para atender a todo ello sin esfuerzo ni actividad cognitiva. En tercer lugar, la receptividad, que resulta de la capacidad de aceptar experiencias y estados nuevos de conciencia.

Se presenta, a continuación, un esbozo de la fenomenología de la atención plena. Estos son sus pasos:

¹⁰²⁶ Cf. B.A. Cayoun, *TCC con mindfulness integrado*, DDB, Bilbao, 2013, p. 37.

¹⁰²⁷ L. López, *Op.cit.*, 2013, p. 258.

¹⁰²⁸ Cf. C. Germer, “What is mindfulness?”, *Insight Journal*, 22, 2004, pp. 24-29.

¹⁰²⁹ Cf. A. Amutio, *Nuevas perspectivas sobre la relajación*, DDB, Bilbao, 1998.

Percepción sensorial

Desarrollando una fenomenología de los procesos atencionales, el primer paso es el contacto que se da entre los órganos sensoriales y un estímulo interno – un pensamiento, una emoción o una sensación, fundamentalmente - o un estímulo externo. En esta primera fase se da una recepción de estímulos perceptivos, que hace posible que el ser humano interactúe con su realidad circundante, y consigo mismo. Dichos estímulos provocan una reacción neuronal que activa alguno de los sentidos básicos: olor, sabor, sonido, tacto y vista. Distintos autores han profundizado en estos procesos clásicos de percepción sensorial¹⁰³⁰. No obstante, el modelo *mindfulness* añade dos habilidades perceptivas más a estas cinco categorías de percepción sensorial: la introspección metacognitiva y la interocepción¹⁰³¹.

La primera de ellas, la introspección metacognitiva, tiene que ver con la capacidad de observación y toma de conciencia del propio pensamiento. La metacognición es la conciencia y el control de los procesos cognitivos. Según J. Flavell, se pueden identificar tres grandes rasgos que remiten al conocimiento sobre las personas: las variables personales, las tareas y las estrategias¹⁰³². Las variables personales incluyen todas las cuestiones que un sujeto debe de saber acerca de uno mismo en relación a cómo aprende. Las referidas a la tarea están en relación con el conocimiento de las actividades cognitivas que deben aplicarse para resolver una tarea determinada. Por último, las vinculadas con estrategias remiten al conocimiento de la efectividad de los distintos procedimientos para la resolución de una tarea.

La metacognición implica el control deliberado y consciente de la actividad cognitiva propia. Las actividades metacognitivas son mecanismos auto regulatorios que se ponen en funcionamiento al realizar una tarea. Es necesario ser consciente de la capacidad mental, conocer cuáles son las estrategias que se poseen y cómo se utilizan, tener

¹⁰³⁰ Cf. T.G.R. Bower, *El mundo perceptivo del niño*, Morata, Madrid, 1997.

¹⁰³¹ Cf. J.D. Teasdale, “Metacognition, Mindfulness and the modifications of mood disorders”, *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 1999, pp. 146-155.

¹⁰³² Cf. J.H. Flavell, “Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry”, *American Psychologist*, 34, 1979, pp. 906-912.

capacidad para identificar el problema, planear y secuenciar acciones para su resolución y evaluar la misma¹⁰³³.

La metacognición es también conocida con el nombre de monitoreo mental. En contextos educativos la metacognición es considerada una competencia que posibilita el desarrollo del alumnado y que es utilizada en la preparación a la tarea a realizar (por ejemplo, tomando unos minutos para visualizar la misma). Durante la actividad, fijando objetivos y medios de forma clara y explícita, y en el final de la misma, esto es, reflexionando y revisando la tarea, y buscando elementos de mejora para sucesivas ocasiones. De este modo, algunos autores han propuesto la necesidad de crear una cultura del pensamiento, que haga de las aulas un espacio óptimo para el desarrollo de procesos mentales más creativos y eficientes¹⁰³⁴.

En segundo lugar, la interocepción. La percepción de sentidos internos que permite al sujeto sentir las sensaciones físicas. El sistema nervioso central es el encargado de regular y coordinar las actividades fundamentales del cuerpo humano. Los principales interoceptores son los mecano receptores (señalan cambios en deformación celular inducidos por presión, estiramiento o tensión. Dentro de ellos se pueden incluir los baro receptores, que responden específicamente a estímulos de presión), los quimio receptores (reaccionan a diversas sustancias químicas), los termo receptores (detectan cambios de temperatura), los osmoreceptores (sensibles a la concentración osmótica del plasma sanguíneo). Se podría añadir un quinto tipo: los receptores de volumen, que regulan el volumen de los fluidos corporales¹⁰³⁵.

Evaluación

Constituye la fase siguiente a la percepción sensorial, y supone una secuencia rápida de reconocimiento y categorización del estímulo sensorial. A menudo, este nivel evaluativo de la experiencia sensorial tiene lugar por debajo del umbral de conciencia del sujeto. Es decir, acontece de una manera espontánea e imperceptible para la conciencia. Es una

¹⁰³³ Cf. J. Santrock, *Op.cit.*, 2011, p. 239.

¹⁰³⁴ Cf. E. Jay, D. Perkins y S. Tishman, *Un aula para pensar*, Aique, United States, 1998.

¹⁰³⁵ Cf. T. Santamaría, “Mindfulness y terapia de pareja. Implementación de un programa de mindfulness en problemática relacional de pareja”, p. 14. En prensa.

identificación inicial del estímulo, basada en el consenso y las normas, y que permite al sujeto conocer el mundo.

Si el estímulo tiene algún tipo de conexión con experiencias personales anteriores o con expectativas futuras, este primer momento de reconocimiento va inmediatamente seguido por una categorización del mismo. Es decir, se produce una evaluación de lo experimentado, junto con un juicio.

Este proceso evaluativo, por tanto, consta de dos momentos consecutivos. En primer lugar, por un sistema de decodificación proposicional (pensamiento descriptivo no valorativo). En segundo lugar, por un sistema de codificación implicacional, pensamiento crítico y evaluador¹⁰³⁶.

Cuando la exposición al mismo estímulo se repite el proceso evaluativo se aprende, se automatiza y permite el juicio rápido basado en experiencias pasadas, valores, personalidad, estado emocional presente, expectativas y necesidades. De este modo, el componente evaluador es el que marca la experiencia de interacción con el estímulo. Y, más concretamente, dentro de este momento de evaluación el sistema de codificación implicacional¹⁰³⁷.

Interocepción

La estimulación del aspecto crítico del procesamiento informacional genera sensaciones físicas en el cuerpo. Así, la intensidad de las sensaciones físicas provocadas por el estímulo correlaciona con los pensamientos y la intensidad otorgada en el proceso de codificación implicacional.

El pensamiento evaluador da lugar a interocepción, porque proyecta la información desde la corteza cerebral hasta el centro del cerebro estimulando caminos emocionales. Por ejemplo, se ha demostrado que pensamientos negativos producen una activación de la corteza pre frontal derecha¹⁰³⁸.

¹⁰³⁶ Cf. P.J. Barnard y J.D. Teasdale, *Affect, cognition and change*, Psychology Press, Reino Unido, 1995.

¹⁰³⁷ Cf. B.A. Cayoun, *TCC con mindfulness integrado*, DDB, Bilbao, 2013, p. 76.

¹⁰³⁸ Cf. R.J. Davison, *et al.*, "Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation", *Psychosomatic Medicine*, 65, 2003, pp. 564-570.

Como se ha expuesto anteriormente, el pensamiento interoceptivo no acontece únicamente a partir de procesos interiores descendientes. También surge a partir de estímulos ambientales, o a partir de la actividad biomecánica que se desarrolle o del estado físico en el que se encuentre la persona.

Hay un primer continuo de categorización de las sensaciones físicas que oscila entre los polos de agradable y desagradable, pasando por el centro de dicho continuo que sería la neutralidad. No es difícil categorizar las sensaciones físicas que se experimentan a partir de este continuo.

E. Actitudes básicas

J. Kabat-Zinn señala siete actitudes básicas que están en la base de la práctica del *mindfulness*¹⁰³⁹. Cada una de estas actitudes está interrelacionada con las demás y, el cultivo de todas ellas hace posible, no sólo que el *mindfulness* sea incorporado como técnica, sino que pueda ser aprehendido como estilo de vida. Estas siete actitudes son: no juzgar, paciencia, mente del principiante, confianza, no esfuerzo, aceptación y ceder/dejar ir.

Otros autores, partiendo de las mismas premisas, establecen diferentes taxonomías. S.L. Shapiro *et al.*, proponen una organización de los componentes en base a tres axiomas fundamentales¹⁰⁴⁰:

- Intención: propósito voluntario que ha de implicar la experiencia
- Atención: contemplar las cosas tal como son
- Actitud: atender de forma abierta, sin interpretaciones

De este modo, la atención plena consta de un elemento fundamental que se denomina *repercepción*. Esto es, la toma de conciencia de que lo que se observa es distinto a quien lo observa. La *repercepción* contiene cuatro mecanismos principales: la autorregulación, dejar que los fenómenos perceptivos y sensoriales se muestren como son; la

¹⁰³⁹ Cf. J. Kabat-Zinn, *Op.cit.*, 2004, pp. 65-82.

¹⁰⁴⁰ Cf. S.L. Shapiro, *et al.*, "Mechanisms of mindfulness", *Journal of Clinical Psychology*, 62, 2006, pp. 373- 386.

clarificación de valores; la flexibilidad, tanto cognitiva como emocional y comportamental; y la exposición.

S.R. Bishop *et al.* señalan la curiosidad, la apertura y la aceptación como actitudes básicas¹⁰⁴¹. J. García Campayo y M. Demarzo, a su vez, añaden la compasión a las actitudes anteriores¹⁰⁴².

En esta reflexión se presenta una propuesta de cuatro actitudes básicas a partir de la categorización realizada por J. Kabat-Zinn de siete elementos. En primer lugar, el no juicio y la aceptación, ya que sólo es posible aceptar a las personas y las situaciones cuando el sujeto se sitúa ante ellas con una actitud de no juicio. En segundo lugar, la paciencia y el no esfuerzo; ya que el abandono de los objetivos a los que el sujeto se aferra y con los que se identifica sólo es posible desde la paciencia, anulando la necesidad de inmediatez tan propia de la sociedad postmoderna. En tercer lugar, la mente del principiante. Y, finalmente, la confianza y el dejarse ir; esto es, la competencia relajatoria por medio de la cual se distiende la tensión existente en el psico-cuerpo. El sujeto deja que su musculatura anti gravitatoria ceda y se deja caer en un ejercicio de confianza básica, reposando y sintiéndose sostenido por la vida y por Dios¹⁰⁴³.

A continuación, se profundiza en cada una de estas actitudes básicas:

No juzgar y aceptación

Uno de los elementos configuradores de la antropología occidental es el pensamiento analítico. Es un modelo de pensamiento crítico, que disecciona la realidad para extraer datos y conclusiones de ella. Este modelo se desprende de corrientes filosóficas como el racionalismo quien, con su eminente figura R. Descartes, propugnó que el ser humano era un ser racional. Esta sentencia operó un reduccionismo ontológico en el ser humano y, especialmente, en su epistemología. El conocimiento humano no es únicamente intelectual, no entran de forma exclusiva los procesos mentales superiores en juego. Al

¹⁰⁴¹ Cf. S.R. Bishop, *et al.*, “Mindfulness: A Proposed Operational Definition”, *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 2004, pp. 230-241.

¹⁰⁴² Cf. J. García Campayo y M. Demarzo, *Mindfulness y compasión*, Siglantana, Madrid, 2015, p. 45.

¹⁰⁴³ Es la experiencia que se recoge en los Salmos: *Sólo en Dios halla descanso mi alma* (Sal 62,1).

contrario, en el ser humano hay una capacidad contemplativa de la realidad, una capacidad que habla de su dimensión emocional, de su sentido estético y de su trascendencia (elementos no presentes en la descripción antropológica realizada por R. Descartes).

Este cambio en la epistemología pasa por la atenuación de la capacidad crítica, por la apertura a la realidad somato perceptual, reduciendo los filtros cognitivos. No juicio. Aceptación de la realidad. Esta actitud básica señalada por J. Kabat-Zinn es un elemento constante en las biografías de los místicos. E. Hillesum, en su experiencia como refugiada en un campo de concentración judío, expresa esta actitud:

“La vida y la muerte, el sufrimiento y la alegría, las ampollas en mis destrozados pies y el jazmín detrás de mi casa, la persecución, las innumerables crueldades sin sentido, todo eso está dentro de mí como una fuerte unidad, y lo acepto como un todo, y empiezo a comprenderlo cada vez mejor, sólo para mí misma, sin ser capaz de explicarle a nadie cómo está todo interrelacionado”¹⁰⁴⁴.

El entrenamiento en *mindfulness* lleva a la vivencia ordinaria sin juzgar la experiencia que vaya aconteciendo en el día a día. El foco de la atención se colocará, a su vez, en la auto observación de pensamientos y emociones que surjan en relación a los distintos sucesos del día. Lo central, por tanto, no será lo que ocurre, sino cómo siente y vive el sujeto lo que va aconteciendo.

Paciencia y No esfuerzo

R. Koselleck describe el proceso acontecido en la modernidad, a partir del mito del progreso ilimitado, como una aceleración de la historia y del tiempo¹⁰⁴⁵. El ser humano, marcado por el ideal racionalista, se instala en una anticipación casi permanente del futuro. Se da, en palabras de J. Ortega y Gasset, una futurización de la conciencia que

¹⁰⁴⁴ E. Hillesum, *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmovida*, Anthropos, Barcelona, 2007, p. 117.

¹⁰⁴⁵ Cf. R. Koselleck, *Aceleración, prognosis y secularización*, Pre-textos, Valencia, 2003.

lleva al sujeto moderno a pre-vivir los acontecimientos, anticipándolos en su imaginación¹⁰⁴⁶.

A la base de todo ello se encuentra ese mito, ya anteriormente mencionado, del progreso ilimitado que lleva a contemplar el tiempo desde una vertiente productiva. El tiempo pasa a ser otra realidad a conquistar. La conciencia se desengancha del presente, se produce una evasión que lleva a que sea la imaginación la gestora esencial de los procesos cognitivos del ser humano. Una de las características de la imaginación es su ductilidad y la rapidez con la que fluctúa de un tema a otro.

De este modo, la vida del ser humano contemporáneo se convierte en una incesante carrera contra el reloj. La aceleración propia de las ciudades occidentales marca las transacciones de los sujetos. El día a día se constituye en un incesante listado de tareas que demandan la atención de la persona de forma contante, y que apenas le deja tiempo para parar.

Este exceso de actividad hace olvidar los biorritmos personales. Urge una reconciliación con el tiempo, una reconciliación con un ritmo más humano de vida, que posibilite una vida más serena y consciente. Es el modelo productivista, donde prima la producción, propio del mito del progreso ilimitado en el que la felicidad del ser humano descansa en su capacidad para poseer bienes materiales.

Este ritmo tiene un gran impacto en las vidas de la sociedad y, por ende, se traslada, igualmente, al contexto educativo. El estilo relacional queda influenciado, en numerosas ocasiones, por este ritmo frenético. La impaciencia aparece como rasgo en las relaciones de los seres postmodernos, tanto en la relación que establecen consigo mismo, como con la que establecen con las otras personas y con Dios. Es la cultura de la inmediatez.

El *mindfulness* propone parar y hacer silencio. Una actitud de escucha es la vía de acceso para la toma de conciencia de patrones relacionales disfuncionales, así como de respuestas instintivas que dificultan una vida a la escucha del Espíritu.

¹⁰⁴⁶ Cf. F.H. Llano y A. Castro (Ed.), *Meditaciones sobre Ortega y Gasset*, Tebar, Madrid, 2005, p. 82

Mente del principiante

S. Suzuki define la mente del principiante como la mente de un niño, con capacidad para reflejar un estado mental abierto y receptivo¹⁰⁴⁷. Una conciencia no reactiva y no conceptual. Atender a la experiencia que acontece en cada instante como si fuese la primera vez, esa es la máxima que acompaña a esta actitud básica para la práctica del *mindfulness*. Dicho de otro modo, liberarse de la tiranía del pasado. Las experiencias anteriores marcan el modo en el que el sujeto se sitúa en el presente. Especialmente, si esas experiencias anteriores han sido dolorosas. En esos instantes entra en escena la memoria dolor que marca expectativas con respecto a la nueva situación que se está dando. Dicha memoria condiciona la disposición del sujeto a lo que está ocurriendo en el presente.

Cuando la mente explora acontecimientos pasados, especialmente cuando se dan situaciones de conflicto relacional, lo hace desde la afectividad negativa, utilizando el mecanismo de la rumiación. J.A. Joireman, L.P. Parrott y J. Hammersla afirman que la rumiación es una distorsión del proceso cognitivo que resulta de un funcionamiento desadaptativo¹⁰⁴⁸. Dicho proceso está asociado a estados emocionales de tristeza o tensión, produciendo un malestar elevado junto a un sesgo cognitivo de auto crítica negativa con carácter obsesivo. Este proceso cognitivo correlaciona con cuadros mixtos de ansiedad y depresión¹⁰⁴⁹. A. Martín y G. García de la Banda muestran cómo el entrenamiento en atención plena reduce el proceso de rumiación y mejora la afectividad¹⁰⁵⁰.

También es posible que la memoria dolor se anticipe a situaciones de futuro generando expectativas sobre situaciones que todavía no se han dado. Es el mecanismo de la

¹⁰⁴⁷ Cf. S. Suzuki, *Mente zen, mente del principiante*, Estaciones, Buenos Aires, 1987.

¹⁰⁴⁸ Cf. J.A. Joireman, L.P. Parrot y J. Hammersla, "Empathy and the self-absorption paradox: Support for the distinction between self-rumination and self-reflection", *Self and Identity*, 1, 2002, pp. 53-65.

¹⁰⁴⁹ Cf. S. Nolen-Hoeksema, "The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms", *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 2000, pp. 504-511.

¹⁰⁵⁰ Cf. A. Martín y G. García de la Banda, "Las ventajas de estar presente: Como el desarrollo de la Atención Plena reduce el malestar psicológico", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 2007, pp. 369-384; A. Martín y G. García de la Banda, "The Mindfulness-Based Stress Reduction Program (MBSR)", *Spanish Journal of Psychology*, 13, 2010, pp. 895-903.

anticipación cognitiva y emocional. Estos patrones generan, igualmente, ansiedad y tensión. En situaciones extremas pueden dar lugar a conductas obsesivo compulsivas, en las que surgen diversos síntomas como forma de afrontar la ansiedad que le producen la anticipación de una situación¹⁰⁵¹.

Hay evidencias de que cuando la mente se mantiene dispersa, vagando de un lugar a otro, se generan estados de afectividad negativa. A su vez, cuando la atención reposa en el momento presente se da una mayor sensación de satisfacción y bienestar¹⁰⁵².

Gestionar las relaciones desde la actitud básica de la mente del principiante supone descubrir en cada actividad cotidiana la novedad propia del presente.

Confianza y Dejar ir

La confianza es una de las actitudes básicas que permite al ser humano caminar en su existir cotidiano. La confianza básica se va adquiriendo desde la niñez, fundamentalmente a partir de las interacciones creadas con las figuras de referencia en el proceso de socialización primario. Está muy relacionada con la capacidad de desarrollar vínculos afectivos fuertes con las demás personas (padre y madre), y de expresar de una manera sana y equilibrada las emociones¹⁰⁵³. D. Siegel mostró cómo las relaciones de apego moldean las estructuras cerebrales de los niños en desarrollo¹⁰⁵⁴. Así, para este autor, el elemento clave para el desarrollo infantil es la armonización o sintonización con una figura de apego que responda de forma funcional a las necesidades emocionales del niño. En opinión de D. Siegel por medio de la atención plena la persona sintoniza o armoniza consigo misma.

La confianza está relacionada con la capacidad de relajación, con “bajar la guardia” y caminar por la vida desde la apertura y la aceptación. Como se ha mencionado anteriormente, las experiencias previas que se han vivido, la memoria dolor predispone

¹⁰⁵¹ Cf. R.M. Sapolsky, *Why zebras don't get ulcers?*, W.H. Freeman & Co, New York, 1998.

¹⁰⁵² Cf. M.A. Killingsworth y D.T. Gilbert, “A wandering mind is an unhappy mind”, *Science*, 330, 2010, pp. 932-939.

¹⁰⁵³ Cf. J. Bowlby, *El apego*, Paidós, Barcelona, 1998.

¹⁰⁵⁴ Cf. D.J. Siegel, *The Developing Mind*, The Guilford Press, New York, London, 1996.

al sujeto y hace que se activen en su interior barreras que quieren protegerle de esa situación identificada como amenazante. Son barreras de seguridad que se activan ante algún miedo, ante la experiencia de vulnerabilidad.

La confianza está directamente relacionada con la relajación, es decir la capacidad para aflojar la tensión existente en el cuerpo encontrando el tono muscular adecuado para la actividad o relación que se está realizando en ese momento (eutonía). La relajación no sólo se manifiesta a nivel fisiológico, sino que también lo hace a nivel psicológico y afectivo. Frente a la activación corporal y mental que se produce en las situaciones conflictivas, el *mindfulness* propone una nueva forma de afrontamiento, la relajación. En los procesos de relajación se activa el sistema nervioso parasimpático, permitiendo así tener sensaciones de bienestar¹⁰⁵⁵.

A lo largo del proceso de entrenamiento en *mindfulness* los sujetos descubren que, observando su tono muscular, encontrando la relajación corporal y mental adecuada, es posible abrirse a unas relaciones más sanas y satisfactorias. El sujeto descubre que buena parte de su estar en el mundo pasa por su cuerpo y por el grado de tensión corporal con el que aborda las distintas actividades que realiza.

L. López propone tres fases en el proceso de relajación, cada una de ellas puede ser objeto de trabajo por separado mediante ejercicios específicos y, las tres en su conjunto, completan el proceso íntegro¹⁰⁵⁶:

- Soltar: actitud interior de apertura que se refleja corporalmente, fundamentalmente en la boca y las manos. Es necesario soltar todo aquello a lo que se está aferrado (expectativas, miedos, roles...) para poder caer. Es tomar conciencia de todas esas cosas a las que el sujeto se agarra y que le mantienen en tensión.

¹⁰⁵⁵ Cf. D. Servan-Schreiber, *Curación emocional*, Kairós, Barcelona, 2003.

¹⁰⁵⁶ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2011, p. 245.

- Dejarse caer: en la acción de soltar el cuerpo se hace posible sentir la fuerza de la gravedad que empuja el cuerpo hacia el suelo. Cuando se suelta se siente la pesadez del cuerpo. Es un movimiento vertical de la tierra que “tira” del cuerpo hacia ella.
- Reposar: Cuando el sujeto es capaz de soltar y dejarse caer descubre la experiencia de sentirse reposando. Es una sensación de bienestar que permite al cuerpo descansar. Es la experiencia de sentirse sostenido.

Estos tres pasos que componen el proceso íntegro de relajación sintetizan buena parte de la propuesta de educación en la interioridad que se realiza en estas páginas. Uno de los objetivos finales será que los sujetos puedan vivir desde actitudes básicas de apertura y receptividad todo aquello que van encontrando en su existir diario, sabiéndose sostenidos por Dios.

4.1.2 La meditación, entrenamiento para la atención plena

Por medio de la meditación se busca la integración de las tres dimensiones básicas del ser humano: cuerpo, mente y espíritu. El desarrollo espiritual, desde esta perspectiva, es contemplado como una evolución que integra lo corporal y lo mental, para desde ahí, abrirse a lo espiritual. La fundamentación de esta perspectiva se encuentra en A. Maslow y su jerarquización de las necesidades¹⁰⁵⁷.

La meditación, en palabras del teólogo jesuita H. Enomiya-Lasalle, es

*“la facultad de reprimir las distracciones y de establecer en el espíritu la paz y el equilibrio. Esta facultad se manifiesta sobre todo en la capacidad de concentración. Ayuda a mantener la paz interna y hace al hombre cada vez más independiente y libre de todo lo que puede perturbar el equilibrio del alma”*¹⁰⁵⁸.

¹⁰⁵⁷ Cf. A. Maslow, *Motivación y personalidad*, Sagitario, Barcelona, 1975; *El hombre autorrealizado*, Kairós, Barcelona 1976; “La experiencia núcleo-religiosa o trascendental”. En J. White (Ed.), *La experiencia mística y los estados de conciencia*, Kairós, Barcelona, 1980.

¹⁰⁵⁸ H. Enomiya-Lasalle, *El zen*, Mensajero, Bilbao, 1977, p. 70. Citado en, A. Gimeno Bayón, *Op.cit.*, 2013, p. 211.

Desde el silencio profundo que aporta la meditación es posible contemplar la Sagrada Escritura. Es el ejercicio que propone R.L.F. Habito en su libro *El zen y los Ejercicios Espirituales*. Así describe la meditación del Bautismo de Jesús en el Jordán (cf. Mt 3, 13-17):

*“Sentados en silencio y permitiendo que nuestra atención se centre en la respiración, nos sumergimos en su misterio, y nuestros corazones pueden abrirse para escuchar esa misma voz que se dirigió a Jesús y escucharla también dirigida a cada uno de nosotros en nuestro propio y único camino. Es la voz del amor incondicional afirmándome, permitiéndome ser quien soy y como soy, lleno de confianza porque sé que soy amado tal como soy, sin importar lo que sea”*¹⁰⁵⁹.

La meditación se asienta sobre dos actitudes básicas: la confianza y la gratuidad. La meditación es denominada práctica de la espera. Si bien, paradójicamente, no se espera nada. En la meditación hay un silenciamiento de las expectativas. De ese modo, al ser una espera gratuita, dicha confianza se convierte en una actitud realmente espiritual¹⁰⁶⁰.

En la meditación no sólo hay un proceso de adiestramiento en el silencio, sino también en la quietud. En esta quietud se produce una invitación a la interiorización. En ese estado acontece en el sujeto una *suerte de instalación en el no-lugar. Ese no lugar es el ahora. El instante es la instancia*¹⁰⁶¹. La inmovilidad es inacción, es decir, ausencia de movimiento, no sólo a nivel biomecánico, sino de todo el ser. De este modo, la conciencia respira una inmovilidad que está hecha de abandono y apertura¹⁰⁶².

Con el entrenamiento en la meditación se produce en el sujeto un dilatamiento de su espacio interior. Se produce una apertura interior, *un ensanchamiento del alma: pronto empiezan a caber en ella más colores, más personas, más formas y figuras*¹⁰⁶³. En la

¹⁰⁵⁹ R.L.F Habito, *El zen y los ejercicios espirituales*, Mensajero, Bilbao, 2015, p. 106.

¹⁰⁶⁰ Cf. P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, p. 25.

¹⁰⁶¹ *Ibid.*, p. 63.

¹⁰⁶² Cf. C. André, *Meditar día a día*, Kairós, Barcelona, 2012, pp. 171-172.

¹⁰⁶³ P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, p. 97.

meditación, además, se aprende a apreciar lo ordinario y lo cotidiano. La meditación introduce al sujeto en la ética de la atención y el cuidado. Como afirma P. D'Ors gracias a la meditación se descubre la vida como *culto, cultura y cultivo*¹⁰⁶⁴.

En la meditación se ponen en marcha varios recursos psico-corporales básicos. La meditación pasa por el cuerpo. El cuerpo, por tanto, es contemplado como lugar de trascendencia, como templo del espíritu a partir de la *teleología somática*¹⁰⁶⁵. El cuerpo encierra en sí una biografía y marca una direccionalidad. Además, es una vía que posibilita al ser humano abrirse a la trascendencia y al Misterio.

4.1.3 La atención plena: el sacramento del momento presente

Una vez presentada y descrita la atención plena como un camino hacia la interioridad se hace necesario mostrar la aportación que esta vía abre, de una forma específica, a la experiencia cristiana. Es decir, se quiere mostrar la aportación que el *mindfulness* puede realizar en el camino que lleva al creyente a la experiencia de encuentro con Jesucristo. Para ello, se presentan a continuación los puntos de encuentro existentes entre *mindfulness* y cristianismo, donde ya desde el principio se vislumbra un elemento clave en el proceso mistagógico: el silencio¹⁰⁶⁶. El *mindfulness* posibilita la experiencia de silencio mental, puerta, tal como muestran los estudios de mística comparada, de la experiencia de fe en las tradiciones religiosas. Desde este silencio mental y, a partir de la capacidad de vivir en el aquí y en el ahora, el sujeto puede abrirse a una *mística de los ojos abiertos*¹⁰⁶⁷, descubriendo el *sacramento del momento presente*¹⁰⁶⁸.

¹⁰⁶⁴ *Ibid.*, p. 108.

¹⁰⁶⁵ A. Gimeno Bayón, *Op.cit.*, 2013, p. 202.

¹⁰⁶⁶ Cf. P. D'Ors, *Op.cit.*, 2012.

¹⁰⁶⁷ Cf. J.B. Metz, *Por una mística de ojos abiertos. Cuando irrumpe la espiritualidad*, Herder, Barcelona, 2013.

¹⁰⁶⁸ Cf. L. Boff, *Los sacramentos de la vida*, Sal Terrae, Santander, 2008.

4.1.4 Elementos de encuentro entre *mindfulness* y tradición cristiana

La capacidad del ser humano para contemplar y trascenderse a sí mismo es universal y ha estado presente a lo largo de toda la historia de la humanidad y a través de las diferentes culturas¹⁰⁶⁹. La fenomenología de la religión ha estudiado esta dimensión trascendente de las religiones, llegando a definir al ser humano como un *homo religiosus*¹⁰⁷⁰.

Una de las equivalencias entre religión y laicidad, a nivel conceptual y metodológico, es entender la búsqueda de la interioridad a través del silencio que emplea la tradición cristiana y ver los aspectos comunes con el *mindfulness*¹⁰⁷¹.

Lo que la meditación cristiana y el *mindfulness* tienen en común es el silencio, que se constituye en *el territorio esencial compartido*¹⁰⁷². El *mindfulness* puede aportar herramientas para llevar a cabo una vida silenciosa¹⁰⁷³. Y el silencio conduce a la claridad diáfana, condición previa para la experiencia mística¹⁰⁷⁴.

En palabras de F. Donaire Martín:

*“el silencio es como un mirador que permite captar la grandeza de los horizontes y la menesterosidad de nuestros límites. Calmarse ante lo inmenso y sosegar ante el límite es tarea del silencio”*¹⁰⁷⁵.

El silencio, cuando es vivido como espacio de apertura y receptividad, posibilita el descentramiento del sujeto. Comienza un proceso en el que hay espacio para la contemplación diáfana de la realidad, del resto de personas y de Dios. Algunos autores

¹⁰⁶⁹ J. Moltó, “Aspectos comunes entre *mindfulness* y tradición cristiana”. En J. García Campayo, C. Jalón y A. Más, *Mindfulness y cristianismo*, Siglantana, Madrid, 2016, p. 55.

¹⁰⁷⁰ Cf. J. Martín Velasco, *Introducción a la fenomenología de la religión*, Trotta, Madrid, 2006.

¹⁰⁷¹ J. Moltó, *Op.cit.*, 2016, p. 64.

¹⁰⁷² J. García Campayo, C. Jalón y A. Más, *Op.cit.*, 2016, p. 10.

¹⁰⁷³ Cf. T. Merton, *La vida silenciosa*, DDB, Bilbao, 2009.

¹⁰⁷⁴ Cf. H. Enomiya-Lassalle, *La meditación, camino para la experiencia de Dios*, Sal Terrae, Santander, 1981, p. 99.

¹⁰⁷⁵ F. Donaire Martín, “Itinerario interior. Claves teresiano-sanjuanistas para recorrer el camino”. En F.J. Sancho Fermín (Dir.), *Juventud e interioridad*, Monte Carmelo, Ávila, 2017, p. 131.

han definido la experiencia mística como *el desplazamiento del ego-centrismo al otro-centrismo o al realidad-centrismo*¹⁰⁷⁶. Es el recorrido que han realizado los místicos, *se han vaciado tanto de sí mismos que son casi transparentes*¹⁰⁷⁷.

El silencio es vía de acceso al Misterio, así lo describe P.F. Knitter:

*“Si lo Divino es ciertamente un Misterio que está más allá de toda comprensión humana, más allá de toda idea y palabra humanas, entonces cualquier práctica espiritual tiene que hacer sitio para la práctica del silencio”*¹⁰⁷⁸.

Cuando el silencio se descubre como un espacio habitado, un espacio compartido que ayuda a tomar conciencia de la red de relaciones de la que el sujeto está conformado, se vivencia la experiencia de la unidad. Tal y como se ha descrito desde la mística comparada, *tener una experiencia mística o una experiencia religiosa personal es sentirse conectado, ser parte de, estar unido a, ser consciente de, ser uno con algo o alguna actividad mayor que uno mismo*¹⁰⁷⁹.

Esta experiencia de comunión es la que acontece en Jesucristo, revelación plena del Padre. El autor de la primera carta de Juan anuncia que *Dios es amor* (1Jn 4,8). Y el acto de amar puede ser descrito como salida de uno mismo, vaciamiento del ser y conexión con los demás. *El amor es esa energía de vacío, de conexión, que en su poderío origina nuevas conexiones y nueva vida*¹⁰⁸⁰.

La atención plena es una puerta abierta a la trascendencia porque ella es condición de posibilidad para captar la inmensidad de la existencia. Por medio de la mirada interior, es decir, de los ojos del corazón (cf. Ef 1,18) es posible entender el mundo desde una perspectiva que trasciende la dimensión material y empírica. Es una invitación a

¹⁰⁷⁶ P.F. Knitter, *Sin Buda no podría ser cristiano*, Fragmenta, Barcelona, 2016, p. 49.

¹⁰⁷⁷ P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, p. 105.

¹⁰⁷⁸ P.F. Knitter, *Op.cit.*, 2016, p. 238.

¹⁰⁷⁹ *Ibid.*, p. 49.

¹⁰⁸⁰ *Ibid.*, pp. 51-52.

contemplar con profundidad cómo *los avatares de la vida se transforman en el escenario del encuentro con el Absoluto*¹⁰⁸¹.

Ayuda a descubrir la profundidad de la vida, a *penetrar en lo real*¹⁰⁸². Posibilita una *mística de lo cotidiano*¹⁰⁸³. Donde Dios es real y concreto, porque *no vive encima y fuera del mundo, sino en el corazón del mundo, más allá de él, dentro, pero sin agotarse ahí ni hacerse una pieza del mundo*¹⁰⁸⁴.

Y ello es posible porque el ser humano es un ser simbólico, así describe L. Boff esta capacidad simbólica,

*“En lo efímero puede leer lo permanente; en lo temporal, lo eterno; en el mundo, a Dios. Y entonces lo efímero se transfigura en señal de la presencia de lo permanente, lo temporal, en símbolo de la realidad de lo eterno; el mundo en el gran sacramento de Dios. Cuando las cosas comienzan a hablar y el hombre a escuchar sus voces, entonces emerge el edificio sacramental. En su frontispicio está escrito: Todo lo real no es sino una señal. ¿Señal de qué? De otra realidad, realidad fundante de todas las cosas, de Dios”*¹⁰⁸⁵.

4.1.5 La aportación del *mindfulness* a la fe cristiana

La pregunta que se formula a continuación es: ¿Cuál es la aportación que el *mindfulness* puede realizar a la vida cristiana y, de forma más específica, a su espiritualidad? El objetivo es poner estas técnicas, estas experiencias y estas actitudes a disposición de la experiencia de fe cristiana, de la vida de oración.

¹⁰⁸¹ J. Otón, “La mística de los ojos abiertos. Un punto de encuentro”. En J. García Campayo, C. Jalón y A. Más, *Op.cit.*, 2016, p. 50.

¹⁰⁸² P. Álvarez de los Mozos, “Penetrar en lo real para vivir desde dentro”, *Sal Terrae*, 1151, 2010, p. 925-936.

¹⁰⁸³ Cf. G. Zuniga, *Está todo ahí. Mística cotidiana*, DDB, Bilbao, 2010.

¹⁰⁸⁴ L. Boff, *La experiencia de Dios*, CLAR, Bogotá, 1997, p. 21.

¹⁰⁸⁵ L. Boff, *Op.cit.*, 2008, p. 3.

Como se ha mencionado en las líneas precedentes, es posible conceptualizar a Dios no sólo como absoluta alteridad, sino también como profunda inmanencia. Desde esa perspectiva, Dios se constituye como vitalidad creadora, como esencia que sostiene y alienta la vida del ser humano. Así, serán necesarias *prácticas espirituales que me permitan expresar y sentir esa relación unitiva*¹⁰⁸⁶.

El *mindfulness* realiza a la tradición cristiana tres aportaciones fundamentales:

- La búsqueda de la virtud y la felicidad
- La posibilidad de alcanzar estados místicos
- La toma de conciencia de la realidad: mística de los ojos abiertos

A. La búsqueda de la virtud y la felicidad

El *mindfulness* es un elemento importante para ayudar a los sujetos a clarificar el sentido de la vida, así como en la adquisición de valores humanos y cristianos coherentes con la propuesta de vida realizada por Jesucristo.

Los frutos del *mindfulness* son *la comprensión, la aceptación, el amor y el deseo de aliviar el dolor y despertar el gozo*¹⁰⁸⁷. Así, la atención plena ayuda al desarrollo de valores y la consolidación de una vida virtuosa.

Del mismo modo, el *mindfulness* es un camino que ayuda en la búsqueda de la felicidad. El sentido de la vida se relaciona con la felicidad, concepto ampliamente estudiado por la psicología positiva¹⁰⁸⁸. Es una cuestión por la que se ha preguntado el ser humano desde el inicio de los tiempos. Es la pregunta que hace el joven rico a Jesús de Nazaret: *Maestro, ¿qué haré para heredar la vida eterna?* (Mc 10,17). La pregunta remite al deseo de encontrar una vida plena, una vida feliz¹⁰⁸⁹.

¹⁰⁸⁶ P.F. Knitter, *Op.cit.*, 2016, p. 236.

¹⁰⁸⁷ L. López, *Op.cit.*, 2018, p. 85.

¹⁰⁸⁸ Cf. A. Carr, *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*, Paidós, Barcelona, 2007.

¹⁰⁸⁹ Cf. Benedicto XVI, *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI para la XXV Jornada Mundial de la Juventud*, 2010.

Es posible distinguir dos conceptos de felicidad¹⁰⁹⁰. Por un lado, la felicidad hedónica, en la que el bienestar del sujeto se establece en un objeto externo. Esto produce en la persona una motivación para alcanzar dicho objeto externo que, una vez conseguido, pasa a desaparecer. Así, a continuación, aparece otro objeto externo que, sustituyendo al anterior, pone en marcha nuevamente la motivación del sujeto. Este es el concepto de felicidad asociado a la sociedad de consumo del siglo XXI. El hedonismo define el bienestar como la presencia de afecto positivo y la ausencia de afecto negativo¹⁰⁹¹. Frente a esta concepción está la felicidad eudaimónica, donde el bienestar no consiste en la maximización de experiencias positivas y minimización de experiencias negativas, sino en vivir de forma plena las potencialidades humanas¹⁰⁹².

La felicidad eudaimónica asocia la felicidad a un objetivo interno del sujeto, tiene que ver con la búsqueda interna y es vitalicia, se prolonga en el tiempo. Los estudios han mostrado que el bienestar eudaimónico tiene una relación más consistente con la salud física que el bienestar hedónico¹⁰⁹³. También se ha mostrado que ejerce un papel protector frente a los efectos adversos de experiencias negativas¹⁰⁹⁴. La búsqueda de la virtud, de una vida congruente se relaciona directamente con la espiritualidad, así como con la propuesta evangélica de buscar la felicidad no en lo material, sino en lo profundo y auténtico. Dicho con otras palabras,

“Lo que realmente mata al hombre es la rutina; lo que le salva es la creatividad, es decir, la capacidad para vislumbrar y rescatar la novedad. Si se mira bien – y eso es en lo que educa la meditación – todo es siempre nuevo y diferente. Absolutamente nada es ahora como hace un instante. Participar de

¹⁰⁹⁰ Cf. C. Peterson y M.E.P. Seligman, *The Values in Action (VIA) classification of strengths*, American Psychological Association, Washington, 2003.

¹⁰⁹¹ Cf. R.M. Ryan y E.L. Deci, “On happiness and human potentials: A review of Research on hedonic and eudaimonic well-being”. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, Annual Reviews, Palo Alto, 2001, pp. 141-166.

¹⁰⁹² Cf. R.M. Ryan, V. Huta y E.L. Deci, “Living Well: A self-determination theory perspective on eudaimonia”, *Journal of Happiness Studies*, 9, 2008, pp. 139-170.

¹⁰⁹³ C. Vázquez y C. Castilla, “Emociones positivas y crecimientos postraumático en el cáncer de mama”, *Psicooncología*, 4, 2007, pp. 385-404.

¹⁰⁹⁴ Cf. B.L. Fredrickson, *Positivity*, Crown, New York, 2009.

ese cambio continuo que llamamos “vida”, ser uno con él, esa es la única promesa sensata de felicidad”¹⁰⁹⁵.

B. La posibilidad de alcanzar estados místicos

El *mindfulness* también proporciona a la experiencia cristiana técnicas para profundizar en el silencio y para que acontezca la experiencia mística. Es necesario subrayar cómo la experiencia religiosa es la respuesta amorosa que el sujeto da al ofrecimiento libre de Dios. Es decir, la experiencia mística es don, regalo de Dios que se auto comunica amorosamente al ser humano. Dicha experiencia, por tanto, es don, como ya se ha mencionado, y a la vez tarea (DV, 5). El *mindfulness* y la meditación pretenden aportar herramientas para esa tarea que corresponde al ser humano, que es ponerse a la escucha del Espíritu, y *crecer en bondad y sabiduría en el ágora de su cotidianidad*¹⁰⁹⁶.

Afirma H. Enomiya-Lassalle la importancia del silencio en la oración:

“La oración de recogimiento o de silencio, la actividad mental cede y la voluntad se convierte en un único y prolongado afecto, en una simple mirada puesta en Dios, o en un reposo en la presencia de Dios”¹⁰⁹⁷.

La meditación invita al silencio, un silencio que *abraza con la sonoridad de la plena Presencia*¹⁰⁹⁸,

“La meditación posibilita el aprendizaje del silencio interior. Es un silencio que no es sólo ausencia de ruido exterior, sino progresiva entrada en la profundidad del ser. Es un espacio donde se descubre la verdad del silencio”¹⁰⁹⁹.

Desde esa perspectiva, *mindfulness* ayuda a desarrollar una oración centrada, donde los pensamientos, especialmente los que no tienen que ver con la actividad que se realiza,

¹⁰⁹⁵ P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, pp. 34-35.

¹⁰⁹⁶ L. López y T. Santamaría, “Coaching creyente”, *Vida Nueva*, 2970, 2016, p. 24.

¹⁰⁹⁷ H. Enomiya-Lassalle, *Op.cit.*, 1981, p. 22.

¹⁰⁹⁸ M.J. Mariño, “Teresa de Jesús: palabra y silencio”, *Revista de Espiritualidad*, 292, 2014, pp. 347-371.

¹⁰⁹⁹ Cf. AA.VV., “La verdad del silencio”, *Revista de espiritualidad*, 296, 2015, pp. 309-311.

disminuyan. Los métodos de oración utilizados en occidente han sido fundamentalmente cognitivos, tal como muestra P.F. Knitter:

*“Los métodos de meditación que aprendí eran en esencia discursivos. Aunque no hablábamos, seguíamos trabajando con ideas, imágenes, conceptos, es decir, con palabras no pronunciadas”*¹¹⁰⁰.

Trabajar la atención sostenida significa crecer en la capacidad de silencio interior.

*“Silencio es aprender a servirse de la atención cognitiva sin interferencias del monólogo interior egocentrado, esa incansable conversación del yo con el yo, con sus proyectos, sus expectativas, sus miedos”*¹¹⁰¹.

El *mindfulness* ayuda a mantenerse en el presente, uno de los lugares en los que descubrir a Dios, y desde ahí comenzar un camino de trascendimiento¹¹⁰². El ahora es el instante de contacto con Dios¹¹⁰³. Cuando se da presencia al momento presente, dejando que éste revele su profundidad, se abre un espacio en el que la gracia de Dios puede penetrar en la vida del ser humano. Cultivar el *mindfulness* es cultivar *la presencia del espíritu santo*¹¹⁰⁴. Cristo está presente en el ser humano que se llena de entendimiento y amor¹¹⁰⁵.

J. Moltó describe este proceso en lenguaje cristiano, en cuanto acción del Dios trinitario:

¹¹⁰⁰ Cf. P.F. Knitter, *Op.cit.*, 2016, p. 242.

¹¹⁰¹ M. Fradera y T. Guardans, *Op.cit.*, 2008, p. 12.

¹¹⁰² Cf. T. Stead, “Mindfulness: a buddhist-christian fusion”, *Modern believing*, 56, 2015, p. 329.

¹¹⁰³ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2018, p. 86.

¹¹⁰⁴ T. Nhat Hanh, *The heart of the Buddha's Teaching: Transforming Suffering into Peace, Joy and Liberation*, Broadway Books, New York, 1999, p. 64.

¹¹⁰⁵ Cf. T. Nhat Hanh, “Living Buddha, living Christ”. En J. Schwamm Willis (Ed.), *A Lifetime of Peace: Essential Writings by and about Thich Nhat Hanh*, Marlow & Company, New York, 2003, p. 201.

“El Hijo (ser humano), a través del Espíritu Santo (la respiración, el devenir, el presente) es capaz de llegar a trascenderse a sí mismo, encontrando el silencio interior, imperturbable, que siempre estuvo allí (Dios)”¹¹⁰⁶.

De forma sintética, es posible afirmar que la práctica del *mindfulness* desde la perspectiva cristiana es el proceso *por medio del cual dedicamos un tiempo a descubrir nuestro infinito potencial en el contexto del acontecimiento Cristo (cf. Rom 8,30)*¹¹⁰⁷.

La meditación ayuda en el camino a la oración de recogimiento, donde todo el ser se hace presencia, y dicha presencia se transforma en encuentro, porque *estar en el presente es la forma para estar en la Presencia*¹¹⁰⁸.

“En el caso de la oración de recogimiento o silencio, los sentidos y las potencias del alma han vuelto a su origen y allí han quedado de alguna manera suspendidos, pues dejan de actuar de forma diferenciada y disociados unos de otros. En lugar de esto, brota ahora una fuente que mana desde el interior, directamente de Dios que mora en el fondo del alma”¹¹⁰⁹.

También ayuda a desarrollar una oración menos discursiva, donde se dé espacio para el silencio profundo. Posibilitando a la persona una actitud y un estado de escucha y receptividad que dará más profundidad al encuentro con Dios.

La meditación deconstructiva posibilita una disminución del yo, disponiendo al sujeto al vaciamiento y al encuentro con Dios. Así, ha sido descrita como la oración de la fe, ya que es necesario renunciar a uno mismo antes de que se haga presente el Otro, y sin tener garantizado que aparecerá¹¹¹⁰.

La mística recuerda la gratuidad propia de la oración, cuya esencia consiste en un estar en presencia. Así lo plantea P.F. Knitter:

¹¹⁰⁶ J. Moltó, *Op.cit.*, 2016, p. 67.

¹¹⁰⁷ J. Main, *Una palabra hecha silencio*, Sígueme, Salamanca, 2015, p. 26.

¹¹⁰⁸ T. Stead, “Mindfulness: a buddhist-christian fusion”, *Modern believing*, 56, 2015, pp. 329-330.

¹¹⁰⁹ H. Enomiya-Lassalle, *Op.cit.*, 1981, p. 24.

¹¹¹⁰ Cf. J. Main, *Op.cit.*, 2015, p. 49.

“Gran parte de la oración cristiana sigue un modelo parental demasiado humano (...). La mayor parte de la oración-como-conversación con Dios tiene que ver o bien con pedir algo para nosotros mismos, o bien con darle algo a Dios; es decir, o bien le pedimos algo a Dios, o bien lo alabamos, o bien pronunciamos palabras, o bien le ofrecemos culto”¹¹¹¹.

Por tanto, es posible concluir que

“el principal objetivo de la meditación cristiana no es otro que permitir que la misteriosa y silenciosa presencia de Dios en nosotros sea cada vez más no sólo una realidad, sino la realidad de nuestra vida, dejando que se convierta en aquello que da sentido, forma y propósito a todo lo que somos y hacemos”¹¹¹².

C. Toma de conciencia de la realidad: mística de los ojos abiertos

En tercer lugar, el *mindfulness* puede contribuir a desarrollar una *mística de los ojos abiertos*¹¹¹³. Frente a una mística de los ojos cerrados, esta mística representa la actitud básica del cristiano de tener los ojos abiertos ante la realidad que le circunda. D. Tolsada la define así:

“La mística de ojos abiertos se pregunta por Dios, busca a Dios, mira en el interior para poder contemplar el exterior, y mira el mundo de forma crítica y comprometida para poder encontrar a Dios en la intimidad”¹¹¹⁴.

La espiritualidad cristiana se caracteriza por descubrir a Jesucristo en todas las personas que están en los márgenes de la sociedad, en quienes tienen hambre, sed, quienes están desnudos y encarcelados (cf. Mt 25, 35-36). En ese sentido, *convertir la espiritualidad cristiana en un recurso terapéutico personal o un escudo frente a las exigentes realidades que nos rodean es deformar el corazón del mensaje de Cristo*¹¹¹⁵.

¹¹¹¹ P.F. Knitter, *Op.cit.*, 2016, p. 233.

¹¹¹² J. Main, *Op.cit.*, 2015, p. 24.

¹¹¹³ Cf. J.B. Metz, *Op.cit.*, 2013.

¹¹¹⁴ D. Tolsada, “Una mística de los ojos abiertos”. En AA.VV., *Teología desde las víctimas*, Tirant Humanidades, Valencia, 2017, pp. 243-274.

¹¹¹⁵ L.S. Cunningham y K.J. Egan, *Espiritualidad cristiana*, Sal Terrae, Santander, 2004, p. 24.

El *mindfulness* y la meditación pueden promover una mística *que abre los ojos para contemplar la realidad libre de los prejuicios que condicionan nuestra percepción. Y los ojos abiertos nos permiten contrastar nuestra experiencia interior con los datos aportados por la vida*¹¹¹⁶. Tal como plantea J. Otón, *la mística sería la plenitud de la consciencia o como mínimo el camino hacia dicha plenitud*¹¹¹⁷.

El evangelio alerta de los riesgos de que el ser humano contemple la realidad desde su perspectiva, la cual está condicionada (cf. Mt 6,2-5). Desde una perspectiva egocentrada las proyecciones, así como otros mecanismos de defensa, deforman la mirada que el sujeto realiza de la realidad. El evangelio muestra, en la narración del buen samaritano, estos dinamismos propios de la psicología humana. A pesar de estar herido en el borde del camino, los que pasan junto a él miran, pero no ven (cf. Lc 10, 30-32). El samaritano, en cambio, es capaz de abrir los ojos y tener compasión (cf. Lc 10,33)¹¹¹⁸. De ese modo, se cumple la profecía anunciada por Jesús, por la cual aquellos que viven auto referenciados *tienen ojos, pero no ven* (Mc 8,18). Por ello, la invitación evangélica es desarrollar una mística de los ojos abiertos (cf. Mc 8,15).

Este proceso de presencia, auto trascendimiento y compasión lleva a varias cuestiones. La primera y más importante es que el ser humano es amado por Dios sólo por el hecho de estar vivo. Este amor, además, es completamente incondicional, como el de un padre o una madre, y por tanto, posibilita la experiencia de filiación. La segunda es que dicha experiencia de hijo, posibilita el descubrimiento del otro como hermano. En definitiva, acontece la experiencia de comunión, por cuanto el sujeto descubre la interrelación con sus hermanos, con Dios y con el cosmos¹¹¹⁹.

¹¹¹⁶ J. Otón, “La mística de los ojos abiertos. Un punto de encuentro”. En J. García Campayo, C. Jalón y A. Más, *Op.cit.*, 2016, p. 41.

¹¹¹⁷ *Ibid.*, p. 47.

¹¹¹⁸ Cf. E. Gómez Navarro, *El Dios Samaritano*, Monte Carmelo, Burgos, 2016.

¹¹¹⁹ Cf. J. Moltó, *Op.cit.*, 2016, pp. 68-69.

Desde la mística de los ojos abiertos se toma conciencia de la sacralidad de lo real. La vida cotidiana se convierte en una parábola, en un signo de la presencia del Misterio que impregna la existencia, y que invita al encuentro con los otros¹¹²⁰.

Y, tal como expone J. Melloni, el camino de educación de la interioridad implica *ir pasando del yo al tú, del tú al él, del él/ella hacia un nosotros inclusivo que nos va introduciendo en el Todo de Dios, donde alcanzamos un máximo de unión en un máximo de personalización*¹¹²¹.

Así, es posible concluir este apartado citando a J. Main que afirma que el objetivo del *mindfulness* es

*“descubrir nuestra plena incorporación a Cristo en el ciclo de su salida y retorno al Padre. Dicho encuentro esencial, entre nosotros y el fundamento de nuestro ser, precisa de dos cualidades: la atención y la receptividad. Para captar nuestra total incorporación a la Palabra no solo tenemos que escuchar su silencio, el silencio de nuestro interior, sino también permitir que el ciclo de la vida se complete en nosotros y nos lleve a la profundidad de ese silencio”*¹¹²².

4.2 La filosofía de lo implícito de Eugene Gendlin

En el siguiente apartado se presenta la filosofía de lo implícito de E. Gendlin y su propuesta de trabajo corporal, llamada técnica del enfoque corporal o *Focusing*. Se enmarca dentro de la psicología experiencial. Esta técnica se define como un *proceso vivencial que se basa en la escucha profunda, atenta y amable del cuerpo*¹¹²³. En primer lugar, se hará una presentación psico-biográfica de su autor, E. Gendlin. A continuación, se profundizará en la técnica así como en la aportación que realiza en un trabajo de educación de la interioridad.

¹¹²⁰ Cf. J. Otón, *Op.cit.*, 2016, pp. 50-51.

¹¹²¹ J. Melloni, *Relaciones humanas y relaciones con Dios*, San Pablo, Madrid, 2006, p. 6.

¹¹²² J. Main, *Op.cit.*, 2015, p. 65.

¹¹²³ L. López, *Op.cit.*, 2009, p. 50.

4.2.1 Acercamiento psico-biográfico

E. Gendlin nace en la navidad de 1926 en Austria. Su primera etapa vital se desarrolla en su país natal hasta que a los trece años tiene que emigrar por su condición judía, junto con el resto de su familia, a EEUU. Realiza su formación en psicología y filosofía en la universidad de Chicago. Se doctora en filosofía en 1958 con una tesis sobre W. Dilthey, bajo el título: *La función del experimentar en la simbolización*. E. Gendlin está interesado en el experimentar y en la creación del significado. Desde estas inquietudes se acerca a la dimensión subjetiva y vivencial de la experiencia humana.

A continuación, ya en la década de los 60, formula los fundamentos filosóficos y terapéuticos de la terapia experiencial. La influencia del existencialismo como corriente filosófica posibilita que E. Gendlin realice el diálogo con la psicología desde esta perspectiva.

La relación con C. Rogers se inicia en el año 1953 cuando E. Gendlin ingresa en el *practicum* de psicología dirigido por C. Rogers en la universidad de Chicago. De este psicólogo humanista E. Gendlin recibe la base del enfoque centrado en la persona, así como las condiciones necesarias y suficientes para el cambio terapéutico (aunque sobre esta cuestión habrá diferencias entre los dos autores)¹¹²⁴.

En los inicios de la década de los 70 surge el *focusing* como la herramienta terapéutica de la psicología experiencial. Aunque propiamente había sido en 1969 cuando E. Gendlin había publicado un primer artículo bajo el título *Focusing*¹¹²⁵. Es también en el año 1979 cuando recibe el premio APA, concedido por la Asociación Estadounidense de Psicología como mejor profesional del año, por su contribución de la psicoterapia experiencial.

¹¹²⁴ Para profundizar en esta cuestión: T. Barceló, “Carl Rogers y Eugene Gendlin: la relación que configuró un paradigma”. En C. Alemany (Ed.), *Manual práctico del focusing de Gendlin*, DDB, Bilbao, 2007, cap. 3.

¹¹²⁵ E. Gendlin, “Focusing”, *Journal of Psychotherapy, Theory, Research and Practice*, 6, 1969, pp. 4-15.

En 1978 aparece el libro *Focusing* en el que elabora una pedagogía en 6 pasos que facilita la aplicación práctica de la técnica de enfoque corporal¹¹²⁶. Son años en los que el *focusing* empieza a difundirse, fundamentalmente en EEUU y Canadá. Se crean grupos de cambio, así como numerosas aplicaciones.

En 1983 aparece por primera vez el libro *Focusing* traducido al español. Profundiza en la aplicación del *focusing* en la psicoterapia, así como en el crecimiento personal. En 1986 publica la obra *Deja que tu cuerpo interprete tus sueños*, con ella E. Gendlin ponía el *focusing* en diálogo con el mundo de los sueños¹¹²⁷.

En la década de los 90 el *focusing* va adquiriendo una amplia difusión. Se abren nuevos campos de aplicación y E. Gendlin va teniendo un mayor reconocimiento por parte de la comunidad internacional¹¹²⁸. Se estructura el proceso formativo para la formación de *trainers*, todo ello coordinado desde el Instituto Internacional de *Focusing*. Entre otras obras, presenta el desarrollo del *focusing* en psicoterapia¹¹²⁹.

La última obra de este autor tiene que ver con la elaboración de la teoría procesal, en la que profundiza sobre la dimensión interactiva y vivencial del ser humano, *Thinking at the edge*¹¹³⁰.

¹¹²⁶ Actualmente este libro, que se ha reeditado en múltiples ocasiones, puede encontrarse como: E.T. Gendlin, *Focusing*, Mensajero, Bilbao, 2008.

¹¹²⁷ Cf. E. Gendlin, *Deja que el cuerpo interprete tus sueños*, DDB, Bilbao, 2010.

¹¹²⁸ E. Gendlin ha recibido varios reconocimientos por su trayectoria profesional: Fue el primer ganador del Premio de Psicólogo Profesional Distinguido del Año de la APA. Fue galardonado con el premio Viktor Frankl por la Fundación de la Familia Viktor Frankl en 2008. En 2016 fue galardonado con un premio de por vida de la Asociación Mundial para la Persona Centrada y Psicoterapia y Consejería Experiencial y un premio de logro de la Asociación Estadounidense para la Psicoterapia centrada en el Cuerpo.

¹¹²⁹ Cf. E. Gendlin, *Focusing: Proceso y técnica del enfoque corporal* (6ª ed.), Mensajero, Bilbao, 2002.

¹¹³⁰ Cf. E. Gendlin, *A process model*, The Focusing Institute, New York, 1997. Es posible encontrar un desarrollo de esta propuesta en lengua castellana en: E. Riveros, *Un modelo procesal. Parafraseando a Eugene Gendlin*, Instituto Focusing, Ecuador, 2009.

4.2.2 El *experiencing* y la sensación sentida

Para E. Gendlin la vida humana es un proceso de *experiencing*. Es un entrar en contacto con la experiencia vital que se va generando en su interior y que se va manifestando corporalmente:

“la fuente interior, dentro de cada persona, tiene implícitamente el conocimiento lingüístico de todo lo que esa persona ha aprendido, oído o pensado alguna vez, pero también contiene una más básica organización del organismo humano y también la progresiva diferenciación única y el desarrollo del vivir de esa persona hasta ahora. Esta es la razón por la que, cuando una persona presta atención primeramente a una sensación y sentimiento global no claros, es tanta la sabiduría implícita en ella, que resulta impensable para esta persona o para cualquier otra, hasta ese momento... Una vez que la persona ha descubierto esta fuente interna, el sujeto ya no puede ser suplantado por alguien o por algo distinto, porque percibe con gran claridad que ningún otro puede conocer mejor la propia vida de uno así como los pasos de su posterior evolución. Uno está abierto a toda clase de aprendizajes, pero la evaluación última procede siempre de dentro”¹¹³¹.

Lo que produce el cambio efectivo no es lo que piensa o dice el individuo, sino el proceso vital-experiencial que lleva a alguien a pensar o sentir de ese modo.

C. Rogers suponía que la experiencia organísmica de un ser humano es una fuente interna de dirección vital, de crear sentido y valores. Para E. Gendlin, en cambio, la idea de que hay una dirección en la vida no significa que haya ciertas cosas buenas para todo el mundo. Esta dirección hacia la vida, después de unos cuantos pasos, puede requerir algo que parece opuesto a lo que se hizo en pasos anteriores. De este modo, E. Gendlin plantea un método para posibilitar esta conexión de la persona con su experiencia interna, abriendo al sujeto al contacto con toda la sabiduría que fluye en su interior.

¹¹³¹ E. Gendlin, *Op.cit.*, 1988, pp. 9-10.

4.2.3 Un modelo del proceso de vida

En su obra *A process model* E. Gendlin presenta su concepción antropológica y cosmogénica desde una perspectiva filosófica¹¹³². El proceso de la vida es entendido como una dinámica interactiva en la que la materia, el cuerpo en el caso de la persona, interactúa con el medio ambiente. Esta interacción provoca secuencias de comportamiento y crea una complejidad adaptativa de creación simbólica que posibilita el fluir experiencial de la persona y de todo el cosmos.

El desarrollo de la vida misma, de los organismos concretos y del ser humano particular es entendido desde sí mismo. No hay direcciones externas. En última instancia, cada organismo es autogenerado desde su interior, desde su propia materia (cuerpo) que contiene en su esencia el devenir del proceso vital.

E. Gendlin elabora una metafísica del devenir, subrayando la dimensión dinámica e interactuante de los procesos vitales. Se trascienden las bases del programa metafísico originado por la filosofía clásica (Platón, Aristóteles, etc.), una metafísica del ser que durante siglos ha marcado el pensamiento occidental. La propuesta del autor es una *filosofía de lo implícito*¹¹³³.

En esta propuesta de lo implícito el cuerpo juega un papel fundamental. La vida es un proceso que se va haciendo a sí mismo y la forma de este proceso es el cuerpo. Dicho cuerpo es presentado como una *unidad intrínseca del universo, una forma nueva de referirse a los organismos y a su ambiente en el cual se inserta toda existencia orgánica*¹¹³⁴. Dicho en otras palabras, sin cuerpo no es posible la vida. El cuerpo es la forma que adopta el proceso de vida y, por ser proceso, dicho cuerpo está organizado internamente y posee un dinamismo. El cuerpo se encuentra inextricablemente unido al ambiente.

Todo el movimiento inherente al proceso vital está marcado por dos elementos fundamentales: el implicar y el acontecer. Cualquier acontecimiento implica el resto de

¹¹³² Cf. E. Gendlin, *Op.cit.*, 1997.

¹¹³³ Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2008, pp. 413-438.

¹¹³⁴ T. Barceló, *Un modelo del proceso de vida*. Charla ofrecida en la VII Escuela de Verano del Instituto Español de Focusing, del 15 al 21 de julio de 2010, en Miraflores de la Sierra, Madrid.

sucesos de los que va acompañado, aunque la secuencia de lo que va a ocurrir no está determinada. Para que algo pueda acontecer, es decir, llegar a manifestarse corporalmente, tiene que estar implicado. Implicar, por tanto, significa lo que puede llegar a suceder. Lo implícito, las múltiples posibilidades que ofrece la vida a un organismo para su desarrollo. Si bien, no todo lo que está implicado tiene que acontecer necesariamente. Así, por ejemplo, la sed implica agua y viceversa, si bien no necesariamente se encuentra un vaso de agua cuando se tiene sed.

Cuando el implicar, a partir de la experiencia organísmica, se hace realidad en una forma concreta está aconteciendo algo. Nada, por tanto, que no esté implicado, puede acontecer. Cuando acontece algo, a su vez, ese acontecimiento cambia el acontecer y las futuras posibilidades. El proceso vital, por ello, es un proceso dinámico que fluctúa constantemente. Todos los procesos vividos en el interior de la persona son unificados por el cuerpo, el cuerpo es la forma que totaliza todos los procesos.

Este proceso dinámico se desarrolla gracias al dinamismo inherente a todo cuerpo, es decir, a lo que E. Gendlin llamará la autopropulsión: *llamaremos auto propulsión cuando aquello que acontece cambia el implicar, de tal modo que lo que fuera implicado ya no lo será más porque “ello” ha acontecido*¹¹³⁵.

Puede ocurrir que en el proceso implicar-acontecer se produzca la ausencia de algún elemento. Siguiendo con el ejemplo anteriormente propuesto, cuando se está sediento y no se encuentra agua para beber el proceso se encuentra detenido. Cuando esta situación se da, la parte ausente alcanza un gran poder porque estará influyendo en el acontecer futuro del proceso concreto y de todos los demás procesos que operan dentro del cuerpo. Es decir, en las acciones que se emprenderán para conseguir saciar la sed.

De este modo, cuerpo y ambiente forman una unidad, ya que toda experiencia organísmica se inserta en un ambiente. Entre estos dos elementos se crea una interdependencia que afecta al proceso de la vida. El cuerpo ya no es concebido como una realidad independiente del ambiente que le circunscribe, sino que en esta relación recíproca el ambiente contiene parte de lo implicado en la experiencia vital del cuerpo. Así, E. Gendlin supera la distinción clásica de la filosofía que separa a sujeto y objeto.

¹¹³⁵ E. Riveros, *Op.cit.*, 2009, p. 84.

También supera la concepción fenomenológica que sitúa a los cuerpos como partes de un ambiente.

4.2.4 Principios básicos

Esta filosofía de lo implícito tiene cuatro principios básicos:

A. Principio de la experiencia

La persona existe en su experiencia concreta. La experiencia es resultado de la propia existencia humana y, al igual que ella, es preconceptual, internamente diferenciable y sentida corporalmente. El anglicismo *experiencing* define este principio fundamental de la filosofía de lo implícito: interacción entre la persona y su entorno¹¹³⁶. Proceso sentido interiormente, cambiante en función del espacio y del tiempo. El *experiencing*, por tanto, se convierte en el referente directo. Con una significación implícita por medio de una sensación sentida que es pre-lógica y que implícitamente contiene un significado. E. Gendlin lo llamará *felt sense*, la sensación sentida corporalmente¹¹³⁷.

B. Principio de interacción

Lo que la persona siente y vive en cada momento es siempre interaccional. Por eso, lo que el sujeto siente interiormente no es un resumen de lo que ocurre, sino lo que acontece efectivamente. La interacción es constante y por medio de esta interacción el ser humano es afectado por las situaciones, las relaciones, los asuntos vitales, etc. De este modo, la escucha se convierte en elemento esencial de encuentro con el otro y con la propia persona. Es lo que posibilita que la experiencia interaccional acontezca.

C. Principio de autenticidad

La persona vive el presente junto con su pasado y con el futuro que ha proyectado. Estos elementos forman un todo unitario e indiferenciable que es experimentado corporalmente. Cuando la persona es capaz de entrar en contacto con esa experiencia

¹¹³⁶ Cf. T. Barceló, *Creecer en grupo*, DDB, Bilbao, 2003, p. 154.

¹¹³⁷ Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2013, p. 126.

interna, que es pre verbal, y simbolizarla, formularla verbalmente, se produce el proceso de desarrollo y crecimiento personal. Se produce lo que E. Gendlin llama *carrying forward*. Que posibilita al sujeto tomar conciencia de su situación vital, de su esencia personal y de las cuestiones que le están afectando vitalmente en ese momento.

De este modo, E. Gendlin formula una nueva filosofía del lenguaje, en la que éste ya no sólo define, sino que es capaz de mover internamente el proceso de crecimiento personal. El proceso de simbolizar la experiencia interna posibilita ampliar el campo perceptivo de la persona, descubriendo elementos propios de la esfera del inconsciente que son llevados, de una forma natural, al mundo de la consciencia.

D. Principio de orientación

La experiencia es valorativa, está dirigida a un fin y es focal. Para E. Gendlin el proceso de vida se organiza a sí mismo, tiene su propia dirección y por eso el cambio es autopropulsado¹¹³⁸. No requiere ser conducido desde afuera. Es una direccionalidad implícita en la experiencia presente, en el devenir del aquí y el ahora. Es la tendencia actualizante.

4.2.5 La tendencia actualizante

El tiempo de trabajo compartido entre E. Gendlin y C. Rogers hizo que entre ambos autores fuesen surgiendo nuevas reflexiones. Una de las cuestiones básicas que E. Gendlin recogió de C. Rogers fue la noción de *tendencia actualizante*¹¹³⁹. Es la tendencia existente en las personas que las conduce de una forma innata a la supervivencia, al crecimiento y a la auto realización. Esta tendencia tiene que ver con el desarrollo biológico de los sujetos y su capacidad de adaptación en la satisfacción de las propias necesidades. Es una fuerza que responde al impulso intrínseco de cada individuo, al restablecimiento del equilibrio emocional y al deseo interno de desarrollar

¹¹³⁸ E. Gendlin utilizará el término auto propulsión para dar cuenta del funcionamiento de la tendencia formativa en el cosmos orgánico. Será, del mismo modo, un término que ayude a comprender la evolución del ser humano hacia formas más avanzadas de conciencia a partir de nuevas formas de simbolización en las que se ha ido desplegando la potencialidad inherente a la especie humana.

¹¹³⁹ Para profundizar: C. Rogers, *El poder de la persona*, Manual Moderno, México DF, 1980; C. Rogers, *El camino del ser*, Kairós, Barcelona, 1987.

sus propias potencialidades. La tendencia actualizante, por tanto, es una fuerza intrínseca de los individuos que lleva no sólo a la homeostasis del organismo, sino al desarrollo pleno de sus capacidades. Esta tendencia, además, no opera únicamente en las personas, sino que está presente en todo el universo¹¹⁴⁰.

Este principio general de tendencia actualizante ha sido refrendado por la física moderna, la física cuántica, que ha superado las leyes de la termodinámica¹¹⁴¹. En concreto, la segunda ley de la física clásica que postulaba la tendencia general del universo hacia la entropía, hacia la desorganización y el desorden. Fue el físico escocés J. C. Maxwell quien, en el siglo XIX, sugirió que este segundo principio termodinámico era meramente estadístico. La física actual describirá la entropía como la acción de pérdida de energía existente en todo organismo cerrado al entorno. Al mismo tiempo, afirmará la existencia de otra fuerza, neguentropía, como la tendencia existente en aquellos sistemas abiertos, que exportan entropía a su entorno y transportan energía y materia a partir de esta interacción con el entorno. Desde esta perspectiva, por tanto, la ley imperante no es la destructiva que lleva a la aniquilación de los sistemas, sino la actualizante. Una tendencia que posibilita la evolución del universo y que, además, ha hecho posible que en determinados estadios evolutivos concretos se diesen cambios evolutivos cualitativos.

4.2.6 La importancia del significado

E. Gendlin, ya desde su primera época como filósofo, se ha mostrado siempre muy interesado en la dimensión simbolizadora de la experiencia humana, y en la importancia que en este proceso tiene el lenguaje. En este sentido, el autor realiza una filosofía del lenguaje y se apoya en L. Wittgenstein que describe la “pluralidad” de juegos del lenguaje¹¹⁴². Este autor mostró que el lenguaje no desempeña únicamente una labor

¹¹⁴⁰ Cf. T. Barceló, *Entre personas, una mirada cuántica a nuestras relaciones humanas*, DDB, Bilbao, 2008, pp. 157-164.

¹¹⁴¹ Cf. I. Prigogine, *Las leyes del caos*, Crítica, Barcelona, 2004.

¹¹⁴² Cf. C. Santibáñez, “Los juegos del lenguaje de Fritz Mauthner y Ludwig Wittgenstein”, *Teorema*, 26, 2007, pp. 83-105.

descriptiva, sino perfectiva de la realidad¹¹⁴³. E. Gendlin, partiendo de esta capacidad evocadora del lenguaje, dirá que lo esencial es la interacción entre experiencia personal y simbolización. Es ahí, en esa interacción, donde se produce el desarrollo personal.

H. Bergson y J.P. Sartre afirmaban lo esencial del aspecto afectivo de la experiencia, cuando los significados simbolizados interaccionan con el experienciar cambian¹¹⁴⁴. Dentro del experienciar late el dato interno, el significado implícito. Cualquier dato de dicho significado puede ser simbolizado y profundizado más y más, de forma que lleve a nuevas simbolizaciones pudiendo sintetizar muchos significados.

Al explicitar un significado no se explicita todo lo implícito, la experiencia siempre sobrepasa la capacidad del símbolo.

Es necesario diferenciar, por un lado, entre significados explícitamente conocidos, significados sentidos que tienen lugar en la interacción con los símbolos verbales. Y, por otro lado, significados implícitamente sentidos, significados sentidos fuera de la simbolización verbal. Lo implícito es sentido, en este caso, en la conciencia corporal.

El cuerpo, por tanto, juega un papel fundamental ya que en él se vive la experiencia, y en su conciencia esta experiencia pre verbal queda registrada. El ser humano tiene un cuerpo situacional, es decir, el cuerpo sabe en todo momento la experiencia vital que está aconteciendo en la persona. Además, el cuerpo lleva inherente un proceso auto organizador, participa del dinamismo actualizante que empuja al sujeto al desarrollo y la homeostasis. Desde esta perspectiva, el habla es una extensión del vivir corporal, el cuerpo implica el significado lingüístico¹¹⁴⁵.

¹¹⁴³ Cf. J. Robinson, "Wittgenstein, sobre el lenguaje", *Estudios*, 102, 2012, pp. 7-32.

¹¹⁴⁴ Cf. A.R. Pérez Ransanz, "Las emociones como un ingrediente básico de nuestras representaciones", *Representaciones*, 1, 2005, pp. 121-134.

¹¹⁴⁵ Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2008, p. 432.

4.2.7 La técnica del enfoque corporal

En la técnica del enfoque corporal el cuerpo es descubierto como lugar de vida y experiencia¹¹⁴⁶. Se trata, por tanto, de un proceso de desarrollo de la conciencia corporal.

El *focusing* pretende descubrir la esencia corporal que está a la base de la experiencia humana. El retorno al hogar para vivir conscientemente la vida es la propuesta de esta técnica del enfoque corporal. Sólo habitando la propia experiencia es posible un itinerario al centro del ser. En ese momento, la experiencia interior queda marcada por una luz que ilumina las sombras interiores. El inconsciente queda reducido.

Vivir la vida desde esta conciencia es llenar cada uno de los actos y pensamientos de presencia. La persona se convierte en un aliado de su experiencia vital, en amigo incondicional, ya que el *focusing* supone no categorización de la experiencia. La relación con los hechos de la vida comienza a ser no de lucha y negación, mecanismos de defensa, sino de aceptación y conciencia. Ello posibilita el *fluir*¹¹⁴⁷ de la vida y la experiencia.

La técnica del enfoque corporal posibilita el contacto con la dimensión nuclear de la experiencia humana. El objetivo del *focusing* es impulsar la autenticidad en la persona, adecuando la congruencia entre la experiencia vital y el grado de conciencia que se tiene sobre ella¹¹⁴⁸.

Al conseguir otorgar significado a esa sensación corporalmente sentida que surge como globalidad *el cuerpo nos indica un nuevo paso hacia delante*¹¹⁴⁹. Sensación corporalmente sentida (*felt sense*) y direccionalidad del cuerpo son, por tanto, los ejes sobre los que se asienta este proceso de auto indagación. El *felt sense*, dirá E. Gendlin, es pre verbal, holístico e internamente diferenciable. Es la manifestación del registro corporal que se realiza con motivo de la existencia cotidiana. De este modo, la

¹¹⁴⁶ Cf. K. Renn, *Tu cuerpo te dice quién puedes ser*, Sal Terrae, Santander, 2008.

¹¹⁴⁷ Se utiliza *fluir* (*flow*) en el sentido propuesto por M. Csikszentmihalyi en: *Fluir. Una psicología de la felicidad*, Kairós, Barcelona, 1997.

¹¹⁴⁸ Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2008, p. 416..

¹¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 432.

sensación sentida está en relación con los tres componentes propios de la respuesta emocional: la conductual, la fisiológica y la cognitiva y, al mismo tiempo, con las distintas modalidades de conocimiento provenientes de nuestra conciencia sensorial: sensación, emoción, sentimiento y pasión. Así, lo que se genera corporalmente es una información holística de la experiencia humana en la que se condensan datos tanto conscientes como inconscientes de la experiencia del sujeto.

4.2.8 *Focusing* y espiritualidad

Como se ha explicado anteriormente, el eje de la propuesta experiencial es la sensación sentida. En la aplicación pastoral, L. López afirma que *la sensación sentida de Dios es el referente perceptivo psico-corporal de nuestra vivencia de fe y va más allá de la razón, de la sensación y del sentimiento*¹¹⁵⁰.

El *focusing* subraya la dimensión vivencial de la experiencia de fe. Recoge la tradición sapiencial que invita a *gustad y ved que bueno es el Señor* (Sal 34,8).

La técnica del enfoque corporal posibilita un acercamiento vivencial a Dios, participar de una sensosfera que permite hablar de un encuentro marcado no por lo cognitivo o intelectual, sino por lo afectivo experiencial¹¹⁵¹. Entrar en contacto con la sensación sentida de la relación con Dios posibilita la toma de conciencia de la vivencia.

Los salmos muestran la vía senso perceptora como un modo de entrar en contacto y expresar la experiencia de encuentro con Dios. El objetivo no es analizar a Dios, sino sentirlo y disfrutarlo (cf. Sal 27,13; 63,3). El encuentro con Dios es percibido como protección (cf. Sal 130,2) o como liberación (cf. Sal 18,20).

El *focusing* destaca la dimensión corporal de la vivencia y el papel que juega la conciencia corporal en la espiritualidad, *ensanchando el proceso cognitivo y emocional de la propia experiencia espiritual*¹¹⁵². En dicho proceso, pone la atención en la persona

¹¹⁵⁰ L. López, *Op.cit.*, 2018, p. 224.

¹¹⁵¹ Cf. *Ibid.*, 2018, p. 225.

¹¹⁵² *Ibid.*, p. 226.

y en la vivencia espiritual que ésta tiene, ayudándola a tomar conciencia de cómo es. Además, desvela instancias de significación que propulsan a la persona al crecimiento espiritual, invitando a dar nuevos pasos para ganar en congruencia y autenticidad.

La autora E. Hinterkopf, siguiendo la descripción del experimentar religioso de J. Shea¹¹⁵³, presenta la espiritualidad como un proceso corporalmente sentido que implica un conocimiento de la dimensión trascendente, que trae nuevos significados que llevan al crecimiento¹¹⁵⁴. En su referencia a la dimensión trascendente entiende la capacidad de la persona de superar su egocentrismo, abriéndose hacia una instancia de sentido mayor que le hace ganar en apertura, receptividad y amor.

En la definición de espiritualidad de la autora se incide en que la experiencia espiritual lleva a significados explícitos nuevos. Las prácticas oracionales y meditativas generan un espacio de receptividad y apertura que hace posible la toma de conciencia o *tomar la vida en las manos*¹¹⁵⁵. Por último, la definición concluye afirmando que la espiritualidad lleva al crecimiento. El crecimiento conlleva alivio, tranquilidad, energía, sensación de llegar a más partes de uno mismo, hacia más personas y hacia más aspectos de la vida¹¹⁵⁶.

L. López y M. Gastalver, de acuerdo con la orientación experiencial, definen la espiritualidad como camino, experiencia y proceso¹¹⁵⁷. En ese proceso el *focusing* será una herramienta para indagar en la huella vivencial de la experiencia espiritual.

Utilizando la terminología de la psicología experiencial, la experiencia de Dios es recogida como un proceso humano de *experiencing*, repleto de sensaciones sentidas. La Biblia y, especialmente los salmos, están llenos de sensaciones sentidas que son expresadas por medio de metáforas: *mantengo mi alma en paz y silencio como un niño*

¹¹⁵³ Cf. J. Shea, *Religious experiencing: William James and Eugene Gendlin*, University Press of America, Lanham, 1987.

¹¹⁵⁴ Cf. E. Hinterkopf, *Integrating spirituality in counselling. A manual for using the experiential Focusing Method*, American Counseling Association, 1998.

¹¹⁵⁵ Cf. G. Burkhard, *Tomar la vida en nuestras manos*, Antrosófica, Madrid, 2008.

¹¹⁵⁶ Cf. P. Campbell y E. McMahon, *Bio-spirituality*. Loyola University Press, Chicago, 1985.

¹¹⁵⁷ Cf. L. López y M. Gastalver, "Focusing y espiritualidad". En C. Alemany (Ed.), *Manual práctico del focusing de Gendlin*, DDB, Bilbao, 2007, pp. 329-354.

destetado en el regazo de su madre (Sal 131,2). *El Señor es mi pastor nada me falta. En prados de hierba fresca me hace reposar, me conduce junto a fuentes tranquilas y repara mis fuerzas* (Sal 23,1). Los místicos también han entrado en contacto con la esencia de su experiencia espiritual, simbolizándola de forma metafórica: *Oh llama de amor viva que tiernamente hieres de mi alma en el más profundo centro*¹¹⁵⁸.

Por otro lado, el *focusing*, en cuanto enfoque humanista, integra actitudes que pueden ser consideradas como espirituales: humildad, apertura, aceptación, reconocimiento, paciencia, confianza, acogida, amabilidad y agradecimiento. Sus frutos, igualmente, pueden ser definidos como espirituales: autenticidad, liberación y plenitud¹¹⁵⁹.

Son numerosas las aplicaciones del *focusing* a la espiritualidad: *counselling* espiritual, liturgia, crecimiento espiritual, discernimiento vocacional y espiritual, oración y meditación y lectura espiritual¹¹⁶⁰.

Como actividad pastoral concreta de aplicación del *focusing* está el bibliodrama, que consiste en una aproximación vivencial a la lectura bíblica¹¹⁶¹. El objetivo es posibilitar una lectura existencial de la Sagrada Escritura.

4.3 Síntesis: el cuerpo, lugar de trascendencia

A. Gimeno Bayón en su obra *Un modelo de integración de la dimensión corporal en psicoterapia* establece una taxonomía. En ella, analiza los diferentes enfoques psicoterapéuticos que utilizan la psico-corporalidad como vía de acceso y abordaje de los trastornos psicológicos. En concreto, esta autora hablará de los diferentes enfoques en psico-somatoterapia, los cuales tratan *los trastornos psicológicos mediante el manejo de la dimensión corporal*¹¹⁶².

¹¹⁵⁸ J. de la Cruz, *Llama de amor viva*, Cantico 1.

¹¹⁵⁹ Cf. *Ibid.*, p. 331.

¹¹⁶⁰ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2018, p. 234.

¹¹⁶¹ Cf. R. Krondorfer, *Body and Bible*, Trinity Press International, Filadelfia, 1999.

¹¹⁶² A. Gimeno Bayón, *Op.cit.*, 2013, p. 131.

En la conceptualización de la psicología experiencial y su concepción del cuerpo, sostiene que el cuerpo realiza una síntesis de toda la experiencia anterior, vive el instante presente y, al mismo tiempo, está proyectado hacia el futuro¹¹⁶³. Es decir, el cuerpo es la instancia de significación presente de la experiencia vivida. Pero, además de su orientación al momento presente, el cuerpo encierra dentro de sí una orientación teleológica. Es decir, encierra en sí una tendencia de auto crecimiento, que dota de sentido y orientación las acciones futuras. El cuerpo, por tanto, encierra en su interior una direccionalidad.

En palabras de P. Lain Entralgo,

“en la vida animal, el avance hacia el futuro es impulso, instinto y anticipación proléptica, prolepsis. En la vida humana, impulso, deseo y proyecto, anticipación proyectiva, proyecto; la propensión vital se formaliza como pretensión consciente. Aspiración a lograr lo proyectado hay en todo proyecto. El cual exige, como sabemos, imaginación y libertad (...). Regida y ejecutada por los lóbulos frontales del cerebro, con su amplio campo de aferencias y eferencias, así ejecuta su futurización el cuerpo viviente del hombre”¹¹⁶⁴.

Por todo ello, el cuerpo es un fenómeno expresivo, está repleto de significaciones y encierra en sí un sentido¹¹⁶⁵. Además, posee una sabiduría interior. Ahora bien, para que esta sabiduría se lleve a cabo es necesario *discriminar intuitiva e introspectivamente la modalidad experiencial*¹¹⁶⁶.

En el análisis realizado hasta el momento se han presentado en el capítulo II, siguiendo a autores como M. Merleau-Ponty y E. Gendlin, las bases filosóficas y psicológicas del cuerpo como sede donde se elabora la experiencia vital del sujeto. Estos autores han mostrado la profundidad somática existente en el interior del ser humano. En este

¹¹⁶³ Cf. *Ibid.*, p. 187.

¹¹⁶⁴ P. Lain Entralgo, *Alma, cuerpo, persona*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1995, p. 278. Citado en: A. Gimeno Bayón, *Op.cit.*, 2013, p. 188.

¹¹⁶⁵ Cf. J. Ortega y Gasset, “Vitalidad, alma, espíritu”, *Obras Completas II*, Taurus, Madrid, 2004-2010, pp. 451-480.

¹¹⁶⁶ A. Gimeno-Bayón, *Op.cit.*, 2013, p. 189.

capítulo IV se han desarrollado las bases psico-pedagógicas. Se está en disposición de realizar una síntesis subrayando la dimensión trascendente del cuerpo.

A partir de la taxonomía realizada por A. Gimeno-Bayón¹¹⁶⁷, en estos autores se identifica el cuerpo como memoria emocional. El cuerpo se presenta como una especie de diario donde se inscriben los acontecimientos con carga emocional significativa para el sujeto. Es decir, el cuerpo como caja de resonancia de las vivencias¹¹⁶⁸.

En la concepción corporal presentada se pone de manifiesto, además, la dimensión relacional del cuerpo. El cuerpo hace posible las interacciones del sujeto con el mundo y las personas que le circundan, desarrollando a partir de sus interacciones básicas, su psiquismo y sus funciones cerebrales básicas¹¹⁶⁹. El cuerpo es posibilidad de encuentro con lo que el sujeto no es, con lo que está más allá de su frontera. Además, es expresión de la respuesta a ese encuentro. Por medio de su cuerpo el sujeto queda comprometido, concernido en la relación¹¹⁷⁰.

Un tercer nivel englobado por estos autores es el que tiene que ver con el lenguaje. Desde la perspectiva de unidad psicofísica también el cuerpo puede ser conceptualizado como lenguaje. Se da una expresión tanto *ad intra* como *ad extra* en la que el cuerpo es expresión de la experiencia interior¹¹⁷¹.

Por último, esta conceptualización desarrolla un último nivel de vivencia, es el que identifica el cuerpo como lugar de trascendencia. Se aborda el cuerpo en relación a la experiencia espiritual. El cuerpo es conceptualizado como *templo del espíritu* (1Cor 6,19), y se desarrolla toda una *teleología somática*¹¹⁷². En el cuerpo está inherente una sabiduría profunda que posibilita al sujeto la apertura a la trascendencia. Desde esta perspectiva, el cuerpo no queda reducido a un objeto, no se da una cosificación del

¹¹⁶⁷ A. Gimeno-Bayón realiza un análisis de las conceptualizaciones del cuerpo que realizan las distintas corrientes psicoterapéuticas. Ver: A. Gimeno-Bayón, *Op.cit.*, 2013, pp. 131-212.

¹¹⁶⁸ Cf. A. Lowen, *El lenguaje del cuerpo*, Herder, Barcelona, 1985.

¹¹⁶⁹ Cf. R. Carballo, *Terapéutica del hombre. El proceso radical del cambio*, DDB, Bilbao, 1986.

¹¹⁷⁰ Cf. E. Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca, 1977.

¹¹⁷¹ Cf. F. Perls, *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1976.

¹¹⁷² Cf. L. Cencillo, *Op.cit.*, 1988.

mismo. Igualmente, se salvaguarda el principio presentado por P. Laín Entralgo según el cual es necesario distinguir *la materia organizada animal y la materia organizada humana*¹¹⁷³. Es decir, el cuerpo del ser humano encierra toda una biografía personal y una direccionalidad propia¹¹⁷⁴.

El cuerpo contiene en sí, como ya se ha indicado, una orientación teleológica. Una sabiduría implícita que, cuando es escuchada, orienta al sujeto a partir de un dinamismo de autopropulsión¹¹⁷⁵. P. Laín Entralgo subraya esta dimensión de proyecto del cuerpo, se referirá a ello como *neurofisiología del proyecto*¹¹⁷⁶.

E. Vaughan, desde su perspectiva transpersonal, distingue cinco niveles de conciencia. Partiendo del nivel más ínfimo, la dimensión física del cuerpo; es decir, en cuanto realidad material y biológica, pasando por el emocional, mental, existencial y espiritual¹¹⁷⁷.

K. Wilber establece todo un proceso en el que se distinguen tres estadios. En cada estadio el cuerpo es vivido en un nivel distinto de conciencia. En una fase inicial prevalece la dimensión sensorio-física, ya que emerge de la raíz primordial a raíz de la distinción y los límites que van apareciendo entre el sujeto y lo que le rodea. Es un estadio que se corresponde con las primeras etapas evolutivas de la persona. En un segundo nivel, la fase egoica, es posible hablar del cuerpo-mente. Es un estadio integrador y trascendente con respecto a los estadios evolutivos inferiores. Si bien, este autor en su última etapa propone un silenciamiento de la dimensión corporal, un aquietamiento que posibilitará la actividad mental, es la etapa causal. Este nivel causal es la fuente no manifestada, el sustrato trascendente de todas las estructuras inferiores. Lo

¹¹⁷³ Cf. P. Laín Entralgo, *El cuerpo humano. Teoría actual*, Espasa-Calpe, Madrid, 1989, p. 188.

¹¹⁷⁴ Cf. A. Gimeno-Bayón, *Op.cit.*, 2013, p. 137.

¹¹⁷⁵ C. Rogers, padre de la psicología humanista, hablará de la tendencia actualizante existente tanto en el universo como en las personas. Ver: C. Rogers, *Op.cit.*, 1979.

¹¹⁷⁶ P. Laín Entralgo, *Op.cit.*, 1995, p. 278.

¹¹⁷⁷ Cf. E. Vaughan, *El arco interno. Curación y totalidad en psicoterapia*, Kairós, Barcelona, 1991, p. 39.

característico de esta última etapa es el estado transpersonal de conciencia de unidad sin fronteras, donde el *self* se hace uno con el *Self* supremo¹¹⁷⁸.

E. Trigo identifica siete niveles de esta realidad poliédrica que es el cuerpo: físico, mental, emocional, trascendente, cultural, mágico e inconsciente¹¹⁷⁹. L. López también desarrolla toda una anatomía espiritual¹¹⁸⁰, en la que correlaciona cuerpo y anatomía en función de su complejidad neurobiológica¹¹⁸¹, como se puede ver en la Tabla 4.1.

El primer estadio es la anatomía orgánica, es el nivel más básico. El segundo de los estadios es la anatomía psicomotriz, la vivencia del cuerpo incluye la propia imagen y los esquemas corporales. En este nivel se da una destreza psicomotriz propia de deportistas, bailarines, etc. La imagen que se corresponde con este nivel es la del cuerpo instrumento, por cuanto éste se convierte en la herramienta para logros personales.

En el tercer estadio, la anatomía emocional¹¹⁸², el cuerpo es el espacio en el que se recoge la experiencia vivida. El cuerpo pasa a ser considerado como una red psicosomática, donde las experiencias resuenan de diversas maneras y en diferentes zonas. E.R. Kandel, premio nobel en medicina en el año 2000, mostró cómo los recuerdos no se almacenan únicamente en el cerebro, sino en todo el cuerpo. La memoria, por tanto, funciona como un receptor que provoca un impulso eléctrico en todo el cuerpo cuando recibe una señal determinada. La memoria, así, se almacena por todo el cuerpo donde una red psicosomática la extiende a todos los sistemas del organismo¹¹⁸³.

Tabla 4.1

Niveles de vivencia corporal

¹¹⁷⁸ Cf. K. Wilber, *Psicología integral*, Kairós, Barcelona, 1994, p. 25.

¹¹⁷⁹ Cf. E. Trigo, *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, México, 1999.

¹¹⁸⁰ L. López, “La salud interior”. En I. Pellicer, *Op.cit.*, 2015, p. 105.

¹¹⁸¹ En esta investigación, en lo referente a la presentación de tablas se va a seguir la normativa APA. El motivo es que en la segunda parte, la empírico-pastoral, se van a presentar diferentes tablas con datos estadísticos.

¹¹⁸² Cf. S. Keleman, *Anatomía emocional*, DDB, Bilbao, 1997.

¹¹⁸³ Cf. C. Pert y N. Marrito, “La ciencia de las emociones y la conciencia”. En AA.VV., *La espiritualidad a debate*, Kairós, Barcelona, 2010, p. 34.

Ref.	Anatomía	Implicaciones	Registros
1.	Orgánica	Aparatos y sistemas	Interocepción
2.	Musculo esquelética	Músculos, huesos y articulaciones	Propiocepción
3.	Psicomotriz	Desarrollo psicomotor y habilidades. Imagen y esquema corporal	Interocepción, propiocepción, pensamientos e imágenes
4.	Emocional	Resonancia emocional, funciones psicósomático emocionales	Sentimientos, emociones, sensaciones sentidas, imágenes
5.	Energética	Centros, canales y flujos	Propiocepción y extrasensorialidad
6.	Espiritual	El corazón como centro. Funciones psicósomático espirituales	Intracepción, valores, pensamiento, emoción y sentimiento
7.	Identidad global	Topografía sentida del cuerpo	Holografía

En los últimos niveles, denominados energético, espiritual y anatomía de identidad global, se pasa de tener un cuerpo a ser un cuerpo. El cuerpo es expresión de los procesos interiores y, a su vez, desde lo externo o corporal se influye en lo interno. La postura pasa a ser la forma de estar en el mundo. Se da una integración de las funciones somato-espirituales donde se integran valores, pensamientos, emociones y sensaciones a partir de una aceptación y acogida compasiva.

A partir de esta anatomía corporal L. López desarrolla cuatro estadios de vivencia del cuerpo, los cuales están determinados por tres niveles de atención interior¹¹⁸⁴. En dicha taxonomía concibe el cuerpo como un espacio espiritual que contiene tres características básicas: profundidad, centramiento e infinitud. Las cuales posibilitan en el ser humano la experiencia tanto inmanente como trascendente de Dios. Desarrolla, en definitiva, cuatro vivencias cristianas del cuerpo¹¹⁸⁵:

En primer lugar, el cuerpo hogar donde acontece el proceso de auto identificación con el propio cuerpo. Como postulado básico está la conformación de una consideración positiva del propio cuerpo, integrando la vida física y la afectiva-emocional, desarrollando la psico-corporalidad y afianzando la sexualidad.

En segundo lugar, el cuerpo monasterio, nivel en el que a partir de una psico-corporalidad sana se descubre el cuerpo como lugar de espacio y silencio interior. En este estadio se da el descubrimiento de la oración a partir del silencio y la profundidad del propio cuerpo.

En tercer lugar, el cuerpo templo donde se descubre el propio ser como morada del Espíritu Santo. El Evangelio es vivido como experiencia en la que Jesucristo se hace presente en el interior del sujeto. Es la puerta de la experiencia unitiva con Dios y con los hermanos, tal como la expresan los místicos.

Finalmente, el cuerpo encarnación donde se da la experiencia teofánica del cuerpo. Hay una vivencia del cuerpo en la que éste se siente creado, habitado, transfigurado y salvado por Jesucristo. Todas y cada una de las partes de cuerpo son vivenciadas como un hablar de Dios. Es la experiencia de comunión o de religación, tal como señala R. Panikkar con Dios, con los hermanos y con el cosmos, aconteciendo todo ello de forma corporal.

¹¹⁸⁴ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2018, pp. 51-57.

¹¹⁸⁵ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2009, p. 38.

4.4 El Programa TREVA interioridad

En este último apartado del capítulo se presenta el programa TREVA interioridad y los nueve recursos psico-corporales que lo conforman.

L. López, en el año 2003 realiza una investigación en la que analiza distintas tradiciones, métodos y programas de relajación, meditación y oración existentes¹¹⁸⁶. Así, a partir de métodos provenientes tanto de oriente (Aikido, Katsugen, Zen, Tai Chi...) como de occidente (método de relajación progresiva de Jacobson, pilates, oración del corazón, método Silva, *focusing*...) se muestra una síntesis de los recursos psico-corporales que está presentes en sus prácticas básicas¹¹⁸⁷.

A partir de este análisis extrae 12 recursos psico-corporales¹¹⁸⁸, que posteriormente reducirá a 9: atención, respiración, visualización, voz y habla, relajación, conciencia sensorial, postura, energía y movimiento¹¹⁸⁹. A continuación, se presentan cada uno de estos recursos.

4.4.1 Atención¹¹⁹⁰

La atención se divide en dos factores fundamentales: la atención dirigida hacia el interior de la propia persona, es decir, auto observación, y la atención al entorno. La auto observación es la habilidad de prestar atención a uno mismo en alguno de los tres niveles básicos: corporal, emocional y mental o cognitivo¹¹⁹¹. Por otro lado, la atención

¹¹⁸⁶ L. López, “Téciques de Relaxació Vivencial Aplicada a l’Aula: Disseny, aplicació i avaluació dun programa de Conscienciació Psicocorporal per afavorir l’educació Emocional i el rendiment acadèmic”, Generalitat de Catalunya, 2003. Documento facilitado por el autor.

¹¹⁸⁷ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2001, pp. 42-64.

¹¹⁸⁸ Cf. *Ibid.*, p. 119.

¹¹⁸⁹ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, pp. 67-167.

¹¹⁹⁰ Se hace una somera presentación del concepto atención ya que en el apartado anterior se ha abordado en profundidad la atención plena.

¹¹⁹¹ Cf. L. López González, *Op.cit.*, 2001, p. 149.

se define como *la capacidad voluntaria de orientar la mente hacia un objeto concreto*¹¹⁹².

Cuando la atención se convierte en habilidad meta consciente y pasa a ser una atención plena se da una fusión entre ciencia, consciencia y espiritualidad¹¹⁹³. La atención se focaliza no sólo hacia el mundo de lo exterior que es captado por medio de los sentidos, sino también hacia un triple nivel interior de la persona: pensamientos, sensaciones y emociones. La meditación es considerada como el entrenamiento en la auto observación. El sujeto toma conciencia de la impermanencia de estos procesos humanos que acontecen en la consciencia, y los observa dejándolos pasar¹¹⁹⁴.

Se busca un estado de percepción atento, vinculado a una experiencia unitaria de amor, donde lo fundamental no es decir o hacer, sino simplemente ser¹¹⁹⁵. Esta actitud de observación desde una actitud de apertura y compasión es denominada consciencia testigo¹¹⁹⁶. La consciencia testigo, por tanto, posibilita la desidentificación con los pensamientos, sensaciones y emociones. En esa pantalla por la que desfilan distintos procesos humanos, el sujeto se convierte en consciencia que observa, el yo soy permanente¹¹⁹⁷, pura presencia¹¹⁹⁸.

Trabajar la atención plena supone crecer en la capacidad de silencio interior. Es aprender a servirse de la atención sin interferencias del monólogo interior ego centrado, esa incansable conversación del yo con el yo, con sus proyectos, sus expectativas y sus miedos¹¹⁹⁹.

¹¹⁹² *Ibíd.*, p. 149.

¹¹⁹³ Cf. J. Manzanos, *Op.cit.*, 2016, p. 36.

¹¹⁹⁴ Cf. P. D'Ors, *Op.cit.*, 2012, p. 35.

¹¹⁹⁵ Cf. J. Manzanos, *Op.cit.*, 2016, p. 17.

¹¹⁹⁶ Cf. J.M. Doria, *Inteligencia transpersonal. Observando I, Mandala*, Madrid, 2012.

¹¹⁹⁷ Cf. M. Nisargadatta, *Yo soy eso*, Sirio, Madrid, Málaga, 2000.

¹¹⁹⁸ Cf. E. Martínez Lozano, *Op.cit.*, 2013, p. 59.

¹¹⁹⁹ Cf. M. Fradera y T. Guardans, *Op.cit.*, 2008, p. 12.

Los profetas del Antiguo Testamento clamaron contra la inconsciencia de su pueblo. Insistieron en la necesidad de que Israel tomara conciencia de cuál era su identidad, su historia, y se hiciese responsable de las consecuencias de sus acciones¹²⁰⁰.

S. Weil, filósofa francesa y mística cristiana, señalaba que la facultad de la atención era el objetivo verdadero y casi único interés de los estudios¹²⁰¹. Ella puede ser considerada un antecedente en el desarrollo de la atención como proceso básico de la experiencia espiritual¹²⁰².

4.4.2 Respiración

La respiración es, en primer lugar, una función biológica propia de los seres vivos. Por medio de ella entra oxígeno en el cuerpo y sale el dióxido de carbono del mismo. Pero, además de ser una función orgánica, en los seres humanos posee otras dos funciones. Por un lado, es un recurso psicofísico básico en la gestión emocional. Por otro lado, posee una función espiritual, puesto que la mayor parte de las tradiciones religiosas han incorporado la respiración en sus prácticas oracionales y meditativas.

Dentro de los distintos tipos de respiración existentes es necesario subrayar la respiración consciente como práctica básica tanto en programas de gestión emocional como en prácticas meditativas y oracionales. Este tipo de respiración consiste en prestar atención a la misma sin modificarla, haciendo que toda la atención de la persona se centre en el aquí y ahora por medio de su proceso más básico: la inspiración y la expiración. La respiración consciente, afirma T. Nhat Hanh, *reúne los diversos aspectos de nuestro ser en uno solo*¹²⁰³.

Así describe su experiencia con la práctica de la respiración consciente el jesuita R. Habito:

¹²⁰⁰ Cf. J. Kabat-Zinn, *La práctica de la atención plena*, Kairós, Barcelona, 2007, p. 589.

¹²⁰¹ Cf. S. Weil, *A la espera de Dios*, Trotta, Madrid, 2009, p. 71.

¹²⁰² Cf. A. Montilla, *El concepted'atenció en Simone Weil*, Tesina de Licenciatura de Ciencias Religiosas, ISCREB, Barcelona, 2008.

¹²⁰³ T. Nhat Hanh, *La paz está en tu interior*, Oniro, Barcelona, 2012, p. 43.

*“Sentados en silencio y permitiendo que nuestra atención se centre en la respiración, nos sumergimos en su misterio, y nuestros corazones pueden abrirse para escuchar esa misma voz que se dirigió a Jesús y escucharla también dirigida a cada uno de nosotros en nuestro propio y único camino. Es la voz del amor incondicional afirmándome, permitiéndome ser quien soy y como soy, lleno de confianza porque sé que soy amado tal como soy, sin importar lo que sea”*¹²⁰⁴.

En la Biblia el acto de respirar contiene una dimensión espiritual. En el relato de la creación se describe cómo el aliento insufla la vida al barro. Es el proceso de la creación en el ser humano, que queda constituido y habitado por este hálito divino (cf. Gn 2,7). Job recuerda cómo fue creado por el Espíritu de Dios, siendo la inspiración de Dios la que le dio la vida (cf. Job 33,4) y pide que el hálito de Dios continúe presente en él (cf. Job 27,4). Dios es presentado en el Antiguo Testamento como el que da la respiración a su pueblo (cf. Is 42,5).

La práctica de la respiración consciente, cuando se toma conciencia de la presencia del Dios creador, se convierte en oración. La inspiración del Espíritu que rodea y envuelve al creyente, penetra en su interior y le ayuda a orar, siguiendo la tradición de San Pablo en su carta a los romanos cuando afirma: *Mas el espíritu mismo intercede por nosotros con gemidos inefables* (Rom 8,26)¹²⁰⁵.

Respirar el silencio interior es una vía que conduce al reposo. Un reconocimiento de la verdad más profunda que se gesta en cada persona y de su acceso a ella. Es una puerta hacia el reconocimiento de una presencia en la que la respiración silente va poco a poco ganando en tiempo. Así se muestra la sabiduría de la quietud donde se acalla el griterío de los pensamientos y se escucha la voz del ser interior¹²⁰⁶.

¹²⁰⁴ R.L.F. Habito, *Op.cit.*, 2015, p. 106.

¹²⁰⁵ Cf. M. Piera Gomar, *Op.cit.*, 2012, p. 19.

¹²⁰⁶ Cf. J. Manzanos, *Op.cit.*, 2016, p. 44.

L. López establece una correspondencia entre cada uno de los ciclos de la respiración y una actitud vital, un momento de la oración, un fruto espiritual y una etapa en la vida del cristiano¹²⁰⁷.

Tabla 4.2

Correlación entre ciclos de la respiración y elementos fundamentales de la vida cristiana.

Fase	Inspiración	Apnea inspiratoria	Expiración	Apnea espiratoria
Actitud	Me abro	Observo	Me abandono	Espero
Oración	Dios en mí	Fe	Yo en Dios	Esperanza
Fruto	Alegría	Plenitud	Serenidad	Confianza
Etapas	Resurrección	Vida	Muerte	Eternidad

4.4.3 Visualización

La visualización es la habilidad psicofísica *de representarse mentalmente cualquier objeto, escenario o vivencia integrando la voluntad y la imaginación*¹²⁰⁸. En la visualización el pensamiento hace uso de los sentidos como medio de amplificación de la representación mental.

Distintas investigaciones han analizado las áreas cerebrales que se ponen en marcha cuando una persona visualiza. M. Maltz mostró que el número de áreas cerebrales que se activaban en una visualización era muy parecido a las que se ponían en marcha cuando los sujetos realizaban esa misma actividad físicamente¹²⁰⁹.

¹²⁰⁷ L. López, *Op.cit.*, 2018, p. 99.

¹²⁰⁸ L. López, *Op.cit.*, 2001, p. 200.

¹²⁰⁹ M. Maltz, *Psico cibernética: El secreto para mejorar y transformar su vida*, Open Proyect, Madrid, 1999.

La visualización es un recurso presente en el Antiguo Testamento. Por un lado, es uno de los modos que Dios elige para transmitir a los profetas su mensaje (cf. Nm 12,6). Por otro lado, los profetas serán los encargados de ayudar a visualizar a Israel un nuevo mundo. Isaías, en el primer canto del siervo, visualiza la venida de Yahvé:

“Secaré montes y cerros, agostaré su verdor; de sus ríos haré un yermo, secaré sus humedales. Guiaré a los ciegos por rutas que ignoran, los encaminaré por sendas desconocidas; convertiré a su paso la tiniebla en luz, transformaré lo escabroso en llanuras” (Is 42, 15-16).

La oración hesiquiasta, por ejemplo, hace uso de este recurso para visualizar el propio cuerpo de diferentes maneras para rezar¹²¹⁰.

4.4.4 Voz y habla

La voz es un recurso psicofísico que posibilita la expresión del mundo interior de la persona. Además, hace posible la narración y, por tanto, la construcción de la experiencia vital. Tal como han mostrado los filósofos que han sido los precursores del giro lingüístico, el lenguaje no sólo tiene una función descriptiva sino también perfectiva, esto es, generadora de realidad¹²¹¹. P. Ricour afirma que la identidad del ser humano es histórico-narrativa¹²¹². Por medio de la voz y el habla el creyente construye la narración de su historia vital.

La voz puede ser utilizada como canal expresivo y relacional con otras personas o con uno mismo. En este último sentido es importante el concepto autogenia, que es la capacidad de crear estados de ánimo, pensamientos, sensaciones y emociones en uno mismo a partir del habla¹²¹³.

¹²¹⁰ Ver: <http://www.maestroeckhart.org/content/el-m%C3%A9todo-de-oraci%C3%B3n-hesicasta>.

¹²¹¹ L. Wittgenstein señala que un trabajo conceptual de la filosofía no puede lograrse sin un análisis previo del lenguaje. A partir de este autor otros filósofos han desarrollado la filosofía del lenguaje: H.G. Gadamer, H. Maturana, R. Echevarria, entre otros.

¹²¹² Cf. P. Ricoeur, *Tiempo y narración: I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Cristiandad, Madrid, 1987.

¹²¹³ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2001, p. 228.

El Antiguo Testamento muestra a Israel como pueblo de oración, y dicha oración es, en muchas ocasiones, vocal. Israel dialoga con Yahvé, lo cual indica que hay dos acciones fundamentales: Israel escucha: *Habla, Señor, que tu siervo escucha* (1S 3,9) e Israel habla: *Ante Él vierto mi lamento, ante Él desahogo mi angustia* (Sal 142,3).

Acompañar la oración de voz ayuda a que la atención del creyente esté focalizada en dichas palabras, y que la atención esté centrada en la acción. Por otro lado, la vocalización proporciona un mayor énfasis e intensidad al momento oracional. El pueblo elegido, a lo largo de su historia, también recurre a la oración vocal: ante la esclavitud Israel gime y ese clamor llega a Dios (cf. Ex 2,23); ante la opresión de Cusán-risatáin Israel vuelve a clamar (cf. Jue 3,9). La plegaria será utilizada por Israel como agradecimiento por los primeros frutos de la cosecha (cf. Dt 26,13) o como bendición – *berakah* – al inicio de la liturgia.

La Biblia subraya la importancia del habla. Profeta es aquel que hace suyas las palabras de Dios (Is 51,16). El creyente es invitado a que sus palabras no sean arrogantes (cf. 1 Sam 2,3) y a no devolver el insulto (cf. 1Pe 3,9). La palabra es fuente de pureza (cf Mt 15,11) y de vida (cf. Prov 10,11).

4.4.5 Relajación

La relajación es la habilidad psicofísica que lleva a soltar y distender los músculos no teniendo tensión en ellos¹²¹⁴. En el proceso de relajación se activa el sistema nervioso parasimpático, el cual permite tener sensaciones de bienestar¹²¹⁵.

Además de su dimensión física, la relajación incluye un elemento actitudinal. L. López resume la relajación en tres momentos, cada uno de los cuales asociado a una actitud: en primer lugar soltar, para lo cual es necesaria la confianza; en segundo lugar, dejarse

¹²¹⁴ Cf. *Ibid.*, p. 243.

¹²¹⁵ Cf. D. Servan-Schreiber, *Curación emocional*, Kairós, Barcelona, 2004.

caer, que conlleva la actitud de abandono; en tercer lugar, reposar, que lleva asociada la actitud de agradecimiento¹²¹⁶.

La relajación está asociada a algunas de las actitudes básicas del creyente. Como afirma N. Caballero, la distensión facilita la encarnación y la inmersión en la vida del mundo que circunda al sujeto¹²¹⁷. La experiencia mística también incluye esta capacidad de soltar y percibir la presencia de Dios desde el reposo vital (cf. Lc 17,21).

En el Antiguo Testamento se presenta a Dios por medio de la metáfora del descanso, Dios hace posible el descanso del ser humano, *porque sólo tú, Yahvé, me haces vivir confiado* (Sal 4,8). Dios es refugio que da cobijo (cf. Deut 33,26; Sal 62, 5-7). Yahvé es pastor que en prados de hierba fresca hace reposar a los que le siguen (cf. Sal 23). Los salmos invitan a descansar en Dios (cf. Sal 61). Múltiples son las imágenes para presentar a este Dios que hace posible el descanso de las personas: Dios roca (cf. Sal 61, 3), castillo (cf. Sal 91), refugio (cf. Sal 62).

Para los israelitas el sábado es el día del descanso. Su significado no está vinculado únicamente a la inexistencia de actividad física, sino a una actitud vital: *Menuhah*, que es un estado de tranquilidad, reposo, descanso y sosiego. Ese día santo en el que el Señor descansó y al que, como si fuera un ser viviente, *bendijo y santificó* (Gn 2,3)¹²¹⁸.

Como se ha explicado, en la base de la relajación se encuentran tres actitudes básicas cristianas: la confianza, el abandono y el agradecimiento. El primer paso en la relajación es el abandono de pensamientos, emociones y tensión corporal. Se da una distensión del cuerpo que requiere de la confianza como actitud básica. A continuación, *como un niño en brazos de su madre* (Sal 131,2), se deja caer el cuerpo, se produce el abandono del control. En el tercer momento, el sujeto siente que ante ese primer momento de ceder y el segundo de abandonarse vive la experiencia de sentirse sostenido. Dios sostiene al ser humano (cf. Sal 63,8) y hace posible el reposo absoluto (cf. Sal 4,9)¹²¹⁹.

¹²¹⁶ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2018, pp. 132-133.

¹²¹⁷ Cf. N. Caballero, *Alma de pobre*, Claretiana, Madrid, 1998, p. 152.

¹²¹⁸ Cf. D. Alexandre, *Op.cit.*, 2013.

¹²¹⁹ Cf. L. López, “MEDIT-ACCIÓN, Sentir lo que hago, hacer lo que siento”. Conferencia de las Jornadas de Pastoral Autonómica (FERE-CECA), 2013.

4.4.6 Conciencia sensorial

La conciencia sensorial es la capacidad que posee una persona de percibir y de darse cuenta de la percepción que obtiene por medio de sus sentidos.

La conciencia sensorial, por tanto, es la forma de percibir la información proveniente del exterior que tiene el ser humano. Por ello, es necesario tomar conciencia de que la percepción de éste viene determinada por los canales sensoriales. Además, la expresión de la experiencia (también la religiosa) está cargada de preferencias sensoriales y la conciencia sensorial está presente en todos los procesos de comunicación¹²²⁰.

La vida entra en el ser humano por medio de sus sentidos. Lo que le impacta, lo que palpa, los aromas y sabores, el tono de la voz, los brazos que abrazan o la ternura que pacífica¹²²¹. Hay por tanto, toda una mística en el acercamiento que el sujeto hace de la realidad por medio de sus sentidos¹²²².

Los seres humanos perciben a Dios en su experiencia vital, y eso hace que Dios sea experimentado por medio de esta puerta de entrada a la realidad que son los sentidos. Por eso, conviene afinarlos para percibir a Dios¹²²³.

Los textos bíblicos invitan a Israel a la escucha: *Shemá, Israel* (Dt 6,4). Desde esta perspectiva, el oído humano se presenta como órgano de escucha interior dirigido por entero al corazón¹²²⁴. El punto de partida es la libre iniciativa de Dios que se auto comunica por amor. Así lo explicita el libro del Apocalipsis: *Mira que estoy a la puerta llamando. Si uno escucha mi llamada y abre la puerta, entraré en su casa y cenaré con él y él conmigo* (Ap 3,20). Y esta llamada requiere una escucha con apertura y receptividad (cf. Is 50,4). Es una escucha profunda, que capta los más sutiles rumores, los rumores del corazón. De ahí la invitación: *Prestad oído y venid a mí, escuchad y viviréis* (Is 55,3).

¹²²⁰ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2001, p. 260.

¹²²¹ Cf. B. González Buelta, *Op.cit.*, 2002, p. 62.

¹²²² Cf. B. González Buelta, "Mística en la cultura de la seducción. Aplicar los cinco sentidos a la realidad", *Manresa*, 334, 2013.

¹²²³ Cf. A. Grün, *Op.cit.*, 2010, p. 68.

¹²²⁴ Cf. C. Aubin, *Op.cit.*, 2013, p. 46.

La voz de Dios resuena en toda la creación, en todo lo que llega al oído del ser humano, en el viento, en el susurro del riachuelo, en el canto de las aves. La invitación es percibir en las voces de la creación la armonía del mundo y, en ésta, vislumbrar a Dios¹²²⁵.

Afirma el salmo que *nacer es ver el día* (Sal 58,9). El acto de ver, la luz, representa en el Antiguo Testamento la vida (cf. Gn 1, 3-4). Los salmos invitan, igualmente, a hacer uso de la vista para contemplar la gloria de Dios (cf. Sal 67).

El gusto es otro de los sentidos que se ha utilizado para expresar la experiencia religiosa. La tradición sapiencial invita a sentir a Dios a partir de este sentido: *Gustad y ved que bueno es el Señor* (Sal 33,9). La Escritura es descrita como *más dulce que la miel que destila un panal* (Sal 19,11). La experiencia de encuentro con Dios expresada como un fruto delicioso (cf. Cant 2,3).

En la liturgia se participa de Jesucristo al comer el pan y beber el vino. La mística eucarística se expresa en el acto de recibir la comunión y beber del cáliz.

El tacto también es utilizado en las Escrituras para expresar la acción de Yahvé sobre el ser humano. Dios toca a Jeremías antes de hacerle el envío a la misión (cf. Jr 1,9). También toca a los profetas para así salvarles de la muerte (cf. 1Re 19, 4-6; Is 6,6). La mano de Dios toca y reconforta a Daniel (cf. Dn 10, 18-19). Afirma T. Radcliffe que *el tacto es el más humano de los sentidos. Cuando es bueno, es recíproco*¹²²⁶.

Por último, el olfato es el sentido más antiguo en el desarrollo filogenético del ser humano. En el Antiguo Testamento los principales perfumes son compuestos o derivados del áloe, de la mirra, del nardo o de la resina. En el templo de Salomón existía un altar de los perfumes o altar del incienso (cf. 1 Re 6,20), era un perfume destinado a agradar a Dios¹²²⁷. El olfato introduce al ser humano en el umbral de una relación amorosa con Dios, *aquí está mi oración, como incienso en tu presencia* (Sal 141,2). El Cantar de los Cantares hará uso de este sentido para expresar la cercanía de Dios. Dios es experimentado como *bolsa de mirra* y como *ramo florido* (cf. Can 1,1.14). El

¹²²⁵ Cf. A. Grün, *Op.cit.*, 2010, p. 80.

¹²²⁶ T. Radcliffe, *Op.cit.*, 2017, p. 94.

¹²²⁷ Cf. C. Aubin, *Op.cit.*, 2013, p. 139.

perfume de Yahvé es *embriagador* (Cant 1,3) y *sus mejillas, macizos de bálsamo que exhalan aromas* (Cant 5,13).

Como afirma J. Baden, en la experiencia creyente

*“los sentidos se amplifican, la sensibilidad es percibida desde una nueva dimensión. La transformación interior va modelando la percepción del exterior. La luz que brota de la realidad se concreta en figuras que aparecen como intermediarias de lo eterno. El mundo ya no nos secuestra: nos invita, nos hermana con él con toda libertad”*¹²²⁸.

4.4.7 Postura

La postura es definida como la colocación determinada de todas las partes del cuerpo en un momento concreto. La postura, por tanto, es la forma de estar en el mundo, en el aquí y ahora de una persona¹²²⁹.

Es posible distinguir tres niveles en un análisis postural. En primer lugar, nivel anatómico y fisiológico, es decir, adecuación de la postura desde una perspectiva biomecánica. En segundo lugar, nivel psico-afectivo de la postura, esto es, expresión de la vivencia con la situación/relación que está aconteciendo. Por último, nivel introspectivo, meditativo y oracional, es decir, la postura en cuanto expresión de la relación con lo más profundo de sí mismo o con Dios.

En el Antiguo Testamento la postura indica toda una actitud de oración y devoción, por eso se invita al israelita a no postrarse ante otros dioses (cf. Ex 34,14). Son distintos los tipos de postura que se describen en la Biblia en la oración. Así, es frecuente orar arrodillado: así lo hacen Salomón (cf. 1 Re 8,54), Elías (cf. 1 Re 19,42), Esdras (cf. Esd 9,4) y Daniel (cf. Dan 6,11). Esta posición continúa teniendo importancia en el Nuevo

¹²²⁸ J. Baden, *Vivencia de Dios: La experiencia de la mística*, Herder, Barcelona, 1984, pp. 36-37.

¹²²⁹ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2001, p. 274.

Testamento, es la que toman Esteban (cf. He 7,69), Pedro (cf. He 9,40), Pablo (cf. He 20,36) y todos los cristianos que suplican y adoran (cf. Ef 3,14)¹²³⁰.

En la liturgia cristiana la postura tiene una gran importancia. Por un lado, como ya se ha descrito, es la persona en toda su globalidad la que entra en relación con Dios y con el resto de miembros de la comunidad. Se da toda una expresión de sentimientos y emociones por medio de la misma. Por otro lado, en cuanto la celebración cristiana tiene carácter comunitario, las posturas corporales compartidas acentúan la uniformidad de actitudes interiores de la asamblea celebrante¹²³¹. Las posturas corporales, por tanto, expresan la actitud de fe de cada persona, alimentan y favorecen dicha actitud, y crean experiencia creyente compartida junto con el resto de creyentes que participan de la celebración.

Las tres posturas básicas expresan tres experiencias o actitudes en el proceso de la liturgia cristiana: de pie, como pueblo sacerdotal y familia de hijos; de rodillas, penitencia y adoración; y sentados, receptividad y escucha. Pero en la liturgia también se dan otras posturas. Por ejemplo, de pie con las manos extendidas y abiertas. Así describe esta postura A. Grün,

“Con las manos abiertas trato de palpar el misterio de Dios. Las manos quieren tocar lo intangible, lo incomprensible. Cuando pongo mis manos en forma de concha y las presento vacías ante Dios, entonces vislumbro algo de mi deseo, que fluye de ellas hacia Dios. Si trato de estar por entero en mis manos, entonces surge de ellas algo que llega hasta Dios”¹²³².

¹²³⁰ Cf. R. Cavedo, “Corporeidad”. En P. Rossano, G. Ravasi y A. Girlanda (Dir.), *Op.cit.*, 1991, p. 347.

¹²³¹ Cf. J. Aldazabal, *Gestos y símbolos*, CPL, Barcelona, 2003, p. 199.

¹²³² A. Grün, *Op.cit.*, 2010, p. 92.

4.4.8 Energía

La energía corporal puede ser definida como el *flujo vital que circula por nuestro cuerpo cuya dimensión holística influye en las dimensiones fisiológica y psicológica*¹²³³. Hay diversas terapias, como la acupuntura o la bioenergética, que se basan en este flujo actuando sobre los canales energéticos existentes en el ser humano. En la tradición oriental a esta energía se la ha denominado *qi*.

En el año 1939 S.D. Kirlian, trabajando con campos electromagnéticos, observó como en el momento en que recibía una descarga eléctrica se proyectaba un halo luminoso. A partir de esta experiencia este científico construyó una herramienta, conocida con el nombre de cámara Kirlian, para reproducir los campos magnéticos del ser humano.

La psicología ha mostrado cómo en el ser humano se dan, en ocasiones, bloqueos energéticos¹²³⁴. También existe toda una anatomía emocional que tiene incidencia sobre el flujo de energía en el cuerpo¹²³⁵.

L. López señala la importancia que tiene la lengua en la circulación de la energía. En ella se concentran un gran número de ramificaciones nerviosas, lo cual la confiere una gran sensibilidad¹²³⁶. Hay un método psico-corporal basado en el control consciente de la lengua para favorecer la atención plena y el flujo de energía¹²³⁷.

La energía está relacionada con elementos posturales, de movimiento, así como con competencias relajatorias¹²³⁸. Por último, la percepción de la energía se hace *en forma de calor, luz y pacificación*¹²³⁹.

En el relato de la creación se hace alusión a la luz como elemento diferenciador frente a las tinieblas (cf. Gn 1,4). Dios es fuente de vida y su luz hace posible la vida para el

¹²³³ L. López, *Op.cit.*, 2001, p. 295.

¹²³⁴ Cf. A. Lowen, *Bioenergética*, Diana, México, 1980.

¹²³⁵ Cf. S. Keleman, *Anatomía emocional. La estructura de la experiencia somática*, DDB, Bilbao, 1997.

¹²³⁶ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 160.

¹²³⁷ Cf. J.M. Toro, *Descanser. Descansar para ser*, DDB, Bilbao, 2010.

¹²³⁸ Cf. A. Blay, *Relajación y energía*, índigo, Barcelona, 1988.

¹²³⁹ L. López, *Op.cit.*, 2001, p. 297.

creyente (cf. Sal 36,10). El Nuevo Testamento muestra a Jesucristo como *luz del mundo* (1 Jn 1,5-10) y como *luz divina* (Jn 1,6-13).

4.4.9 Movimiento

El movimiento consciente puede definirse como la *capacidad humana de moverse con eutonía, es decir, con el tono muscular adecuado*¹²⁴⁰. Para ello es necesario llevar la atención a los músculos, articulaciones y sensaciones corporales. El movimiento consciente tiene dos características fundamentales: lentitud y fluidez.

El movimiento ha sido una de las metáforas expresadas para definir la condición emigrante del ser humano. Igual que Abrahán, el padre de la fe. Dios le invita a salir de su tierra y dirigirse a una tierra nueva (cf. Gn 1, 1-5). El ser humano es un ser peregrino, en permanente movimiento¹²⁴¹. Como afirma T. Radcliffe, *el pie encarna el profundo instinto de viajar, que se incorpora a la historia de la salvación con el éxodo de Egipto, la peregrinación en el desierto, la marcha hacia la Tierra prometida*¹²⁴².

El movimiento es una de las bases de los ritos y gestos que se realizan en las celebraciones y liturgias de las distintas tradiciones religiosas.

El gesto tiene una gran importancia en la cultura bíblica. Los contratos quedaban cerrados por medio de un gesto: se colocaba la mano bajo el muslo (cf. Gn 24,2; 47,29). Ezequiel transmite su mensaje por medio de acciones simbólicas que pasan por la colocación del cuerpo en una determinada postura (cf. Ez 4,5). En el AT, en contexto cultural, las plegarias son acompañadas por posturas y gestos concretos.

Los judíos oraban de pie (cf. Lc 18,11-12) en las sinagogas y en las plazas, también oraban de rodillas (cf. Sal 95,6; Is 45,23; Lc 22,41; He 9,40.20,36; 21,5) y con los ojos levantados al cielo (cf. Mt 14,19; Mc 6,4; 7,34; Jn 11,41). En algunas ocasiones, en sus

¹²⁴⁰ *Ibíd.*, p. 310.

¹²⁴¹ Son numerosos los autores que se basan en esta metáfora del movimiento: A.M. Schlüter, *Guía del caminante*, Zendo Betania, Guadalajara, 2003; J.M. Rodríguez Olaizola, *Peregrinar por fuera y por dentro. Guía interior para peregrinos y caminantes*, Sal Terrae, Santander, 2009.

¹²⁴² T. Radcliffe, *Op.cit.*, 2017, p. 95.

oraciones levantaban sus brazos hacia el templo (cf. Sal 28,2; 134,2). Los gestos corporales expresan la actitud oracional de la persona en su globalidad¹²⁴³.

En la liturgia cristiana son numerosos los gestos que se realizan. Los gestos de humildad, por ejemplo, indican la adoración ante la presencia de Dios, o la oración de recogimiento que se realiza, o la actitud de arrepentimiento. Así, algunos de ellos son la genuflexión o los golpes de pecho. La celebración comienza con la señal de la cruz, gesto que resume lo nuclear de la experiencia cristiana: la salvación de Cristo. En la señal de la cruz se expresa el deseo de grabar el amor de Dios en el propio cuerpo. En el gesto se actualiza la presencia misma de Dios tocando al ser humano en su amor encarnado¹²⁴⁴. También hay gestos relacionados con la purificación como el lavado de pies, o con la experiencia de fraternidad entre los fieles: el beso y el abrazo.

4.5 Conclusión

A lo largo de este capítulo se han mostrado las bases psico-pedagógicas de esta propuesta mistagógica: el *mindfulness* y el *focusing*. En el fundamento de estas bases se encuentra un trabajo atencional y actitudinal que posibilita al sujeto entrar en contacto con su cuerpo y, de un modo más preciso, con su vivencia, descubriendo su profundidad.

En este camino mistagógico se encuentran una serie de elementos fundamentales que no sólo van a posibilitar a la persona conectar con su vivencia, sino que le van a llevar a descubrir la trascendencia que habita su cuerpo. El silencio, la conciencia del momento presente, la auto observación y el desarrollo de la compasión son algunos de los elementos básicos de esta propuesta mistagógica.

El silencio sumerge a la persona en lo más profundo de su ser. En la quietud del silencio no hay, al menos en apariencia, un desplazamiento significativo de un lugar a otro; hay más bien una suerte de instalación en el no-lugar. Ese no-lugar es el ahora, el instante es

¹²⁴³ Cf. E. Martín Nieto, "Oración". En F. Ramos (Dir.), *Op.cit.*, 2001, pp. 877-878.

¹²⁴⁴ Cf. A. Grün, *Op.cit.*, 2010, pp. 92-93.

la instancia¹²⁴⁵. El silencio interior hace que la actividad mental cese y que la voluntad se convierta en un prolongado afecto, es la mirada que se lleva al interior de la persona, es la mirada puesta en la presencia de Dios¹²⁴⁶.

La atención al momento presente posibilita el cese del vagabundeo mental. La persona se enraíza en el momento presente, haciendo que su mirada sea contemplativa. Es un ejercitarse en vivir presentes, conscientes, tomando distancia del yo, y dejando a Dios manifestarse en el interior¹²⁴⁷. El presente *es uno de los posibles lugares donde conocer a Dios, el “eterno ahora”, y el ser humano es el único con la capacidad de realizar esta actividad: ser consciente, momento a momento, desidentificado de los propios sentimientos*¹²⁴⁸.

La auto observación implica la competencia de observar con apertura y receptividad los procesos interiores de la persona. En un primer momento, esta competencia atencional va a estar referenciada a los tres niveles básicos de la persona, tal como propone el *mindfulness*: las sensaciones corporales, las emociones y los pensamientos. Un desarrollo de estos tres niveles atencionales, siguiendo la propuesta del programa TREVA interioridad, va a incluir elementos posturales, de movimiento, de tensión corporal así como respiratorios. Por otro lado, el *focusing* desarrolla la capacidad de atención al nivel vivencial, a lo que E. Gendlin define la *sensación sentida*. Dicha sensación sentida es el referente interno donde se expresa la vivencia de la existencia concreta. Iniciarse en este proceso es descender a la dimensión más profunda y misteriosa de la persona. De este modo expresa T. Barceló esta experiencia,

“Nos urge parar, escuchar nuestro cuerpo, descender a las profundidades de nuestro interior para conectar con la conciencia profunda que nos otorga la posibilidad de conocer lo indescriptible y comprender la multiplicidad de lo existente desde la simplicidad subyacente del orden implicado. Allí, en el fondo,

¹²⁴⁵ Cf. P. D’Ors, *Op.cit.*, 2012, p 63.

¹²⁴⁶ Cf. H. Enomilla-Lasalle, *Op.cit.*, 1981, p. 22.

¹²⁴⁷ Cf. E. Martínez Lozano, *Op.cit.*, 2011, p. 42.

¹²⁴⁸ J. Moltó, “Aspectos comunes entre mindfulness y tradición cristiana”. En J. García Campayo, C. Jalón y A. Mas, *Op.cit.*, 2016, p. 67.

nos damos cuenta de nuestra pertenencia al cosmos y nos sentimos parte del universo, el vacío se convierte en totalidad, y en la totalidad vislumbramos algo bello y bondadoso”¹²⁴⁹.

Este proceso de educación de la interioridad *invita a ir mar adentro, a ser nómada, a ir de la tierra conocida por mi – mi cuerpo, mis sentimientos y emociones, mis pensamientos - a la tierra prometida, la del corazón*¹²⁵⁰. El corazón, así, es *la caja fuerte del ser humano*¹²⁵¹, siendo ahí, en su dimensión más íntima, donde acontece la experiencia de encuentro con Dios (cf. Sal 119,11).

Este acceso a la tierra de corazón acontece a partir de las actitudes básicas propuestas por el *focusing* y el *mindfulness*: apertura, receptividad y compasión. Son las actitudes presentes en una mirada contemplativa. Ya que el objetivo del desarrollo de la competencia auto observacional no es el análisis crítico de los procesos interiores, sino su escucha con apertura y receptividad, descubriendo el fondo de misterio y bondad que habita en lo profundo de la persona.

Así, el cuerpo de la persona muestra el espacio donde se revela lo profundo, el Misterio. El cuerpo, o la corporeidad del sujeto se revela como lugar teológico, como espacio de encuentro con Dios, como *lugar de la salvación* (cf. *1 Cor 6,13; Rom 8,23-24*)¹²⁵².

El Programa TREVA interioridad, por medio de sus nueve recursos psico-corporales, desarrolla una propuesta de trabajo sistemática para acompañar a niños, niñas y jóvenes en su proceso de educación de la interioridad.

¹²⁴⁹ T. Barceló, *Op.cit.*, 2013, p. 147.

¹²⁵⁰ C. Jalón, *Op.cit.*, 2014, p. 29.

¹²⁵¹ L. López, *Op.cit.*, p. 18.

¹²⁵² *Ibid.*, p. 28.

5 CONCLUSIONES

La sociedad postmoderna está marcada por la fragmentación. Acontece un modelo propio de una cultura líquida que lleva a la secularidad y la increencia. Una cultura de la prisa y la impaciencia que diluye los espacios de silencio en un mar de estimulación permanente.

Este modelo, marcado por la prisa, se reproduce en los centros educativos. El aumento de la burocracia administrativa, el cúmulo de actividades y programas a realizar, así como el abuso de la tecnología hacen de los centros espacios marcados por la actividad y la producción.

La educación de la interioridad quiere promover una cultura de la calma y la introspección. Su pretensión es crear hábitos en alumnado y profesorado que humanicen el proceso educativo. A partir del silencio y la auto observación quiere hacer presente la inteligencia espiritual como un elemento a trabajar en el día a día de las aulas.

El documento de la Unesco *La educación encierra un tesoro* recoge este análisis y presenta una propuesta para la educación en el siglo XXI¹²⁵³. En dicho informe, se recogen los tres paradigmas por los que el mundo educativo ha pasado y se propone un cuarto paradigma, acorde a los retos que plantea este siglo. El primer paradigma lo denomina “Aprender a conocer”, modelo en el que el reto de la escuela era que el alumnado adquiriese los instrumentos necesarios para la comprensión. Para ello, se trabajaban elementos como la atención, la memoria o el pensamiento. El segundo modelo, “Aprender a hacer”, puso el énfasis en el aprendizaje por competencias, el objetivo era capacitar al alumnado para hacer frente a un gran número de interacciones y a trabajar en equipo, así como a adquirir la cualificación profesional para el mundo laboral. El tercer modelo, “Aprender a vivir juntos”, subrayó la dimensión relacional del alumnado y profesorado. El objetivo era comprender a la otra persona, desarrollar la escucha y la empatía. Bajo este modelo se desarrollaron múltiples proyectos relacionados con la resolución de conflictos, educación para la paz, etc. Por último, en el marco del siglo XXI, el documento presenta un nuevo modelo para la educación, “Aprender a ser”. Este último modelo integra los tres anteriores, añadiendo un nuevo

¹²⁵³ Cf. J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro*, Santillana, Madrid, 1996.

nivel comprensivo. Se busca el desarrollo de la persona de un modo integral, favoreciendo la autonomía, el juicio y la responsabilidad social.

Este modelo, “Aprender a ser”, se corresponde con algunas de las líneas marcadas por el proyecto educativo que marca las directrices básicas en la Comunidad Autónoma del País Vasco. El proyecto Heziberri 2020 recoge entre las finalidades de la educación básica *el desarrollo integral de la persona en todas sus dimensiones: desarrollo físico, cognitivo, comunicativo, social, cultural, moral, afectivo y emocional, estético y espiritual*¹²⁵⁴.

En este último paradigma, así como en algunas de las competencias marcadas por el proyecto Heziberri 2020, se inserta la educación de la interioridad, cuya pretensión es convertirse en *matriz pedagógica que cuida el desarrollo de la “cualidad humana profunda” (...) lo hace creando espacios para la experiencia de todo aquello que tiene que ver con el hecho de vivir*¹²⁵⁵.

En el marco de este nuevo paradigma, “Aprender a ser”, cuya característica fundamental es su dimensión integral, se encuentra el modelo de las inteligencias múltiples de H. Gardner, cuyo objetivo es desarrollar en el alumnado los distintos tipos de inteligencia existentes, superando el reduccionismo que durante muchos años se había dado en el sistema educativo. Este reduccionismo identificaba la inteligencia con la capacidad hipotético deductiva de las personas, dejando otros tipos de capacidades en un segundo plano. De este modo, se comenzó a hablar de distintos tipos de inteligencia como la musical, la lingüística, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal, la cinestésica, la matemática y la naturalista.

Junto a estos ocho tipos de inteligencias, H. Gardner hablará de la inteligencia existencial, si bien, en su reflexión siempre mantuvo la incertidumbre sobre si era considerada el noveno tipo de inteligencia o no. Autores posteriores han profundizado en esta intuición de H. Gardner y han desarrollado la inteligencia espiritual.

¹²⁵⁴ Gobierno Vasco, “Heziberri 2020: Marco del modelo educativo pedagógico”, 2014.

¹²⁵⁵ E. Andres, “La interioridad como paradigma educativo. Estado de la cuestión”, en E. Andrés y C. Esteban (Coords.), *Op.cit.*, 2017, p. 27.

La inteligencia espiritual se define como la capacidad que permite a la persona tomar conciencia de su vida, desarrollar horizontes de sentido y abrirse a la trascendencia. Este término permite, dentro del currículo educativo, explicitar elementos fundamentales de la experiencia humana y dar una dimensión integral a la educación.

En el marco de la inteligencia espiritual se presenta la interioridad como una dimensión fundamental de ésta. La interioridad es *el espacio cóncavo de nuestra corporalidad, que emerge desde lo más profundo de nuestro ser*¹²⁵⁶. La interioridad se define como el proceso que acontece en el interior de la persona, fruto de su interacción con el ambiente y que crea instancias de significado de la experiencia. Del mismo modo, la interioridad puede ser conceptualizada como el espacio en que dichas resonancias internas son elaboradas. Desde esta perspectiva, la interioridad remite a la dimensión más profunda del ser humano, a su capacidad de vivir con conciencia y profundidad su vida, dotando de sentido a su existencia cotidiana. Además, en cuanto dimensión de profundidad, la interioridad remite al sujeto a su dimensión de misterio, a su profundidad abismal, desde la cual puede tomar conciencia de la presencia de Dios habitando su ser.

La interioridad hace posible un itinerario que parte del silencio y la auto observación interior. Y lleva a descubrir que la bondad, la alegría y la paz descubiertas en la dimensión más profunda proceden del amor de Dios¹²⁵⁷. Se llega a la experiencia de los místicos, descubriendo que el fondo del espíritu humano es el Espíritu de Dios. Tal como formuló San Agustín: Dios es el fondo de mi intimidad.

El ser humano puede entrar dentro de sí mismo porque en su interior está la dimensión de eternidad. La dimensión divina que le sitúa por encima del vaivén de las cosas, por encima del tiempo y de la contingencia, ya que éste se encuentra *colgado de lo eterno*¹²⁵⁸.

Por todo ello, se define la interioridad como espacio vivencial consciente que otorga sentido y abre a la trascendencia.

¹²⁵⁶ L. López, *Op.cit*, 2015, p. 44.

¹²⁵⁷ Cf. *Ibid.*, p. 19.

¹²⁵⁸ *Ibid.*, p. 29.

El objeto de estudio de esta investigación es la psico-corporalidad en cuanto vía de acceso a la interioridad. Hay diferentes vías de acceso a la dimensión interior como la vía reflexiva o el arte. La propuesta mistagógica que se presenta se fundamenta en la psico-corporalidad del ser humano.

Desde esta vía, el cuerpo es la instancia de significación presente de la experiencia vivida. Pero, además de su orientación al momento presente, el cuerpo encierra dentro de sí una orientación teleológica. Es decir, encierra en sí una tendencia de auto crecimiento, que dota de sentido y orientación las acciones futuras. El cuerpo, por tanto, encierra en su interior una direccionalidad.

El cuerpo es conceptualizado como *templo del espíritu* (1Cor 6,19), y se desarrolla toda una *teleología somática*¹²⁵⁹. En el cuerpo está inherente una sabiduría profunda que posibilita al sujeto la apertura a la trascendencia.

La antropología teológica es el eje desde el que se fundamenta esta reflexión. Su pretensión es responder a la cuestión “¿Quién es el ser humano?”. Ello lo realiza poniendo en diálogo el dato revelado, concretamente, el comunicado por Jesucristo, revelación del Padre, Verbo hecho carne y enviado a los hombres (cf. DV, 4); con los signos de los tiempos, y con los avances propios de las ciencias sociales que ayudan a ahondar en la profundidad y complejidad del ser humano.

La antropología teológica de R. Panikkar es el fundamento desde el que se desarrolla esta mirada al ser humano donde lo espiritual y lo corporal son dos elementos en permanente interdependencia. Este autor concibe al ser humano desde una perspectiva integral y relacional. Así lo expresa la intuición cosmoteándrica:

*“El Hombre es algo más que “hombre”: es un misterio cosmoteándrico. Dios, el Hombre y el Mundo están comprometidos, aunque diferentemente, en una misma aventura. Y esta es nuestra dignidad”*¹²⁶⁰.

El punto de apoyo de esta propuesta antropológica es Jesucristo, *Él es transparencia pura, el camino. Al mismo tiempo, quien ve a Jesucristo ve al prototipo de toda la*

¹²⁵⁹ Cf. L. Cencillo, *Op.cit.*, 1988.

¹²⁶⁰ R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999, p. 99.

*humanidad, el totus homo*¹²⁶¹. Jesucristo lleva a cabo la obra de salvación que el Padre le confió (...), y confirma con testimonio divino que Dios está con nosotros (DV, 4). Desde la perspectiva panikkariana, en Jesucristo la *perichoresis* trinitaria es una realidad plena, esto es, culmen de lo que el ser humano está llamado a ser¹²⁶².

Por otro lado, R. Panikkar presenta un pensamiento sistémico que pone en relación, desde una perspectiva *perichoretica*, la interdependencia existente en la Trinidad Radical (Dios-Hombre-Mundo), que revela el dinamismo propio de la trinidad divina (Padre-Hijo-Espíritu Santo) y la del ser humano (espíritu, alma y cuerpo). Esta condición permite descubrir en la persona un microcosmos que reproduce el macrocosmos, formado por una dimensión humana, una cósmica y una espiritual¹²⁶³.

Recuperando la antropología tripartita semita, R. Panikkar presenta la relación de interdependencia como rasgo distintivo de la esencia humana. Las tres dimensiones son diferenciables, pero no separables, y sólo pueden darse en la medida en que exista una relación constitutiva entre las tres.

La realidad cosmoteándrica revela las tres dimensiones esenciales del ser humano: la dimensión divina, que muestra el Misterio que habita la realidad humana. La inhabitación del Dios que sostiene la vida, por medio del Espíritu Santo, es la muestra de la auto comunicación permanente del Padre: *los hombres, por medio de Cristo, Verbo encarnado, tienen acceso al Padre en el Espíritu Santo y se hacen consortes de la naturaleza divina* (DV, 2).

El segundo elemento es el humano, la conciencia como elemento distintivo. Es la capacidad del ser humano de auto observarse, expresarse, tomar conciencia de su experiencia y dar sentido a su vida. Por medio de este elemento, también, puede tomar conciencia de sus relaciones interpersonales, de su modo de encontrarse con el otro. Y es ahí, en el encuentro interpersonal, donde se descubre llamado a la *kénosis* y la donación.

¹²⁶¹ *Ibid.*, p. 180.

¹²⁶² Cf. *Ibid.*, p. 15.

¹²⁶³ Cf. J.L. Meza Rueda, *Op.cit.*, 2009, p. 344. Tesis doctoral.

Por último, la dimensión cósmica. El ser humano es cuerpo, participa de la dimensión biológico-corporal del cosmos. La teología de la creación muestra, desde una concepción metafísica del devenir, la *creatio continua*, como un concepto central. Es decir, de un Dios creador que sigue comprometido con el mundo, *un proceso vivo que está sucediendo en cada momento*¹²⁶⁴. R. Panikkar, además, profundiza en la dimensión crística del cosmos. Todo ser es una cristofanía¹²⁶⁵. O, dicho de otro modo, *todos los seres son en Cristo, por Cristo y con Cristo porque participan, a su medida, de la realidad cosmoteándrica de la cual Él es símbolo de plenitud*¹²⁶⁶.

A partir de este desarrollo panikkariano J.S. Croatto establece tres planos básicos, resultantes de la estructura cosmoteándrica de la realidad¹²⁶⁷:

En primer lugar, hay un modelo que muestra el eje vertical. La imagen espacial arriba-abajo expresa la concepción religiosa en la que la divinidad se encuentra en las alturas, desde donde desciende hacia abajo, el mundo, que es el espacio habitado por los seres humanos. Es un modelo clásico en la tradición judeo cristiana (cf. Gn 17,1; Gn 12,17; Gn 48,3; Gn 35,1; Gn 19,24; Ex 19,3; Ex 24,1; Flp 2,5-8).

En segundo lugar, está el eje horizontal que participa del desarrollo histórico en cuanto despliegue de la divinidad. El cristianismo se funda en el acontecimiento histórico de Jesucristo, el cual marca el devenir del tiempo. Para el cristianismo la historia queda marcada por el *alfa y omega* (cf. Ap 21,6), Dios ha irrumpido en la historia por medio de la encarnación.

Finalmente, hay un tercer plano de la realidad en el que el progreso no tiene tanto que ver con el desarrollo histórico, ni con la dimensión vertical (Dios baja al mundo), sino con la profundidad, el crecimiento, tiene que ver con la capacidad de interioridad. Esta

¹²⁶⁴ A. Torres Queiruga, *Op.cit.*, 1996, p. 42.

¹²⁶⁵ Cf. J.L. Meza Rueda, “De la cristología a la cristofanía. Dupuis y Panikkar en diálogo”, *Theologica Xaveriana*, 173, 2012, pp. 115-136.

¹²⁶⁶ J.L. Meza Rueda, *Op.cit.*, 2009, p. 347. Tesis doctoral.

¹²⁶⁷ Cf. J.S. Croatto, *Op.cit.*, 2002, p. 66.

interioridad, por tanto, condensa en un punto la convergencia de los dos ejes, siendo este centro la sede tanto de la conciencia como del corazón¹²⁶⁸.

Como afirma J. Melloni, el punto de encuentro de las cuatro direcciones es el centro, el lugar y no-lugar por excelencia, el punto de convergencia y expansión de donde emana la experiencia de lo Absoluto (cf. Ef 3,18). A partir de este punto central, que presenta una profundidad ilimitada, se origina una diagonal, espacio de encuentro entre el eje horizontal y vertical. Ahí el desplazamiento de la historia es impulsado por un movimiento ascendente e interior. Desde esta perspectiva, el desarrollo se presenta en una doble dirección: en cuanto convergencia hacia adentro (profundidad mística) y hacia delante (utopía social), *rasgando el cuadrante superior derecho hacia un punto asintótico entre escatología e historia*¹²⁶⁹.

De este modo, se integra el paradigma profético-historicista con el místico-interiorista. Este vector integra tres dimensiones básicas: el crecimiento en profundidad y conciencia de la experiencia religiosa, el desarrollo de la utopía social así como el desarrollo del autoconocimiento humano¹²⁷⁰.

El Programa TREVA interioridad quiere acompañar a niños, niñas y jóvenes, fundamentalmente en contexto educativo, a desarrollar este trabajo de interioridad. A partir de los nueve recursos psico-corporales se quieren favorecer procesos de introspección, de escucha interior. Ayudando al alumnado a tomar conciencia de sus procesos interiores, vivir con profundidad y conciencia, dando sentido a su existencia cotidiana. Todo este proceso, además, en cuanto camino de silenciamiento interior quiere ser una propuesta mistagógica y cristológica. Quiere ayudar a descubrir en niños, niñas y jóvenes la presencia de Jesucristo habitando en lo más profundo de su ser.

Por medio del Programa TREVA interioridad se quiere ayudar a que niños, niñas y jóvenes desarrollen una experiencia unitaria de su ser, integrando cuerpo, emociones y espiritualidad. Todo ello, partiendo del cuerpo como espacio vivencial, descubriendo la experiencia teofánica que se da en él.

¹²⁶⁸ Cf. J. Melloni, *Op.cit.*, 2007, pp. 24-28.

¹²⁶⁹ *Ibid.*, p. 28.

¹²⁷⁰ Cf. *Ibid.*, p. 239.

Como expone L. López, se quiere acompañar a los niños, niñas y jóvenes a desarrollar la experiencia del *cuerpo encarnación*¹²⁷¹. En esta experiencia acontece una vivencia del cuerpo en la que éste se siente creado, habitado, transfigurado y salvado por Jesucristo. Todas y cada una de las partes de cuerpo son vivenciadas como un hablar de Dios. Es la experiencia de comunión o de religación, tal como señala R. Panikkar con Dios, con los hermanos y con el cosmos, aconteciendo todo ello de forma corporal.

¹²⁷¹ L. López, *Op.cit.*,

PARTE II: ESTUDIO EMPÍRICO-PASTORAL

6 DISEÑO DEL PROGRAMA TREVA INTERIORIDAD

En esta parte se presenta el estudio empírico-pastoral realizado. Consiste en la aplicación del programa TREVA interioridad en un centro de educación obligatoria secundaria midiendo de forma cuantitativa y cualitativa el efecto que dicho programa tiene en el alumnado y el profesorado.

El programa TREVA interioridad es una adaptación del programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencias aplicadas al Aula), programa validado científicamente e implementado en varios centros educativos de educación infantil, primaria y/o secundaria de España¹²⁷². Está considerado un referente entre los programas de *mindfulness* en contexto educativo¹²⁷³.

El primer paso en este estudio empírico-pastoral ha sido la adaptación del programa TREVA, incluyendo objetivos, metodologías, así como prácticas, ejercicios y actividades para que pueda ser considerado un programa de educación de la interioridad¹²⁷⁴.

En la adaptación de este programa se han seguido las orientaciones metodológicas y didácticas propuestas por M. Álvarez González: formulación de objetivos, destinatarios, contenidos, selección de actividades, metodología, evaluación y definición de los recursos necesarios¹²⁷⁵. También los criterios propuestos por L. López y E. Andrés en lo

¹²⁷² Cf. L. López, “El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas”, *ISEP Science*, 4, 2013, pp. 26-32.

¹²⁷³ Cf. A. Cebolla, J. García-Campayo y M. Demarzo, *Mindfulness y ciencia*, Alianza, Madrid, 2014; I. Mañas, C. Franco, M.D. Gil y C. Gil, “Educación consciente: Mindfulness (Atención Plena) en el ámbito educativo. Educadores conscientes formando a seres humanos conscientes”. En R.L. Soriano Díaz y P. Cruz Zúñiga (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, Aconcagua, Sevilla, 2014, pp. 193-230.

¹²⁷⁴ Cf. L. López, “Sobre el terreno: Creando programas de interioridad”. En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, pp. 329-365.

¹²⁷⁵ Cf. M. Álvarez González (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Praxis, Barcelona, 2001.

concerniente a las especificidades propias de un programa de educación de la interioridad¹²⁷⁶.

6.1 Objetivos

El programa TREVA interioridad persigue los siguientes objetivos:

- Educar para la calma y la introspección.
- Educar para la salud.
- Educar en el sentido de la vida.
- Favorecer la apertura a la trascendencia.

Objetivos intermedios:

- Desarrollar la inteligencia espiritual.
- Profundizar en la psico-corporalidad como vía de acceso al mundo interior.
- Desarrollar la espiritualidad cristiana a partir de la psico corporalidad.

Cada uno de estos objetivos generales e intermedios se desarrolla en una serie de objetivos específicos que son los siguientes:

- Disminuir el estrés.
- Desarrollar mecanismos de vida saludable, centrando la atención en el propio cuerpo.
- Mejorar el clima de aula.
- Valorar la atención y el silencio como requisitos para el aprendizaje y el desarrollo personal.
- Humanizar la educación.
- Mejorar la convivencia.
- Facilitar la educación emocional.
- Descubrir el cuerpo como vía de acceso al mundo interior.

¹²⁷⁶ Cf. L. López, *Op.cit*, 2013, pp. 329-365; E. Andrés Suarez, “La interioridad como paradigma educativo. Estado de la cuestión”. En: E. Andrés Suárez y C. Esteban Garcés (Coords.), *La interioridad como paradigma educativo* (Coords.), PPC, Madrid, 2017, pp. 40-47.

- Descubrir el cuerpo como apertura a la trascendencia.

6.2 Destinatarios

El Programa TREVA interioridad desarrolla cuatro ámbitos de trabajo, en los cuales se identifican diferentes destinatarios:

- Profesorado: los docentes se convierten en destinatarios del programa, con el objetivo de que integren de un modo vivencial el programa, viviendo en primera persona las claves fundamentales de la educación de la interioridad. Además, los docentes son destinatarios del programa en cuanto que se busca su preparación y competencia para llevar al aula y acompañar al alumnado en su trabajo de educación de la interioridad. Una característica de este programa va a ser la implicación de todos los docentes en él, de modo que se constituye como un programa transversal de centro. En palabras de E. Andrés Suárez, *no hay un equipo de interioridad porque todo el claustro es equipo de interioridad*¹²⁷⁷.
- Alumnado: el alumnado es el centro de la acción educativa. El programa TREVA interioridad pretende ayudar al alumnado a desarrollar su inteligencia espiritual y a vivir la psico-corporalidad como vía mistagógica y cristológica.
- Familias: El programa se ofrece a todas las familias interesadas del centro. Por medio de talleres vivenciales se abre la posibilidad de que los padres y las madres integren este trabajo, y lo puedan aplicar en la educación de sus hijos e hijas¹²⁷⁸.

El programa TREVA interioridad pretende aplicar las técnicas propias de la educación de la interioridad en un escenario concreto, el aula. En ese sentido, el docente es el

¹²⁷⁷ Esta es una de las características señaladas por E. Andrés Suárez para poder entender la interioridad como paradigma educativo. Ver: E. Andrés Suárez, “La interioridad como paradigma educativo. Estado de la cuestión”. En: E. Andrés Suárez y C. Esteban Garcés, *Op.cit.*, 2017, p. 40.

¹²⁷⁸ Cf. M. López de Luzuriaga y R. Caramés, “La educación de la interioridad como estructura de apoyo familiar”. En: E. Andrés Suárez y C. Esteban Garcés (Coords.), *Op.cit.*, 2017, pp. 207-216.

encargado de llevar esta propuesta de trabajo al aula, determinando las condiciones adecuadas para la implementación del programa (Ilustración 2)¹²⁷⁹.

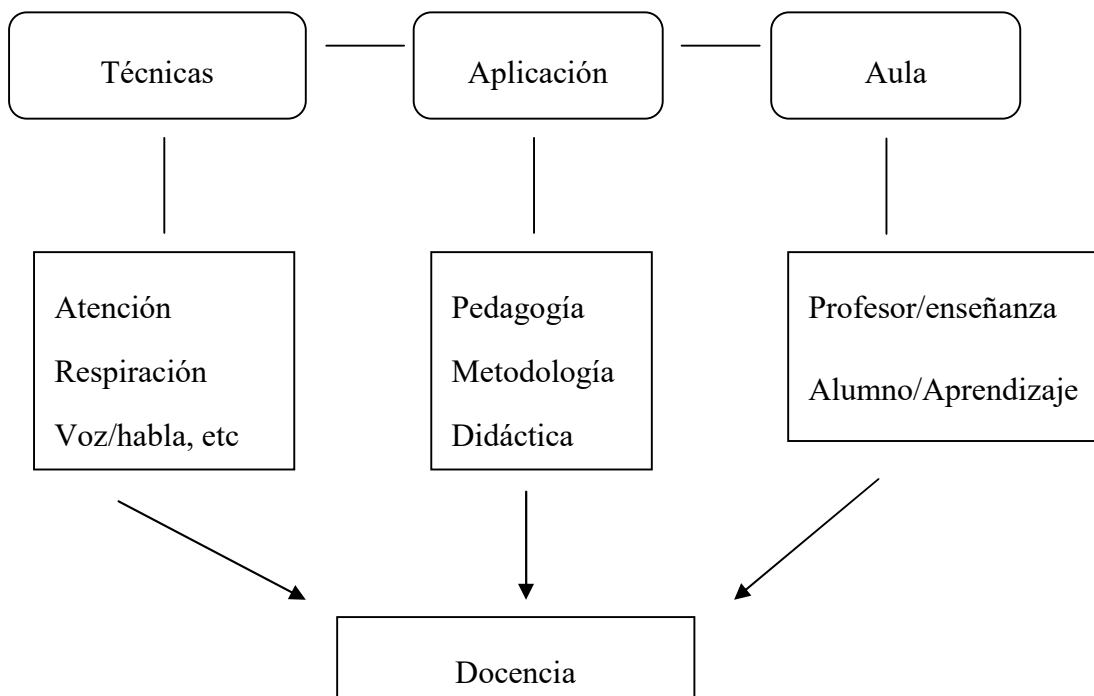


Ilustración 2. Educación de la interioridad. Una propuesta para el aula.

6.3 Contenidos del Programa TREVA interioridad: los 9 recursos psico-corporales

El programa consta de 9 unidades didácticas, cada una de ellas corresponde a un recurso psicofísico diferente. Se ofrecen una serie de consideraciones teóricas a los docentes sobre cada una de ellas, así como una serie de prácticas, actividades y ejercicios a realizar.

Tal y como muestra la ilustración 3 los nueve recursos psico-corporales componen una espiral en la que éstos se encuentran relacionados entre sí¹²⁸⁰.

¹²⁷⁹ L. López, *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2010, p. 213. Documento facilitado por el autor.



Ilustración 3. Los 9 recursos psico-corporales TREVA

Con estos nueve recursos psico-corporales se trabaja en un triple campo a nivel psicopedagógico: el trabajo atencional, el desarrollo de la dimensión senso-perceptora (calma y relajación) y la gestión emocional (Ilustración 4). Serán los docentes los que, partiendo de sus objetivos educativos y del estado del grupo/aula, determinen qué ejercicios van realizando y hacia qué vértice del triángulo se inclinan. Los puntos rojos de la figura reflejan que todo ejercicio TREVA tiene su ubicación en el triángulo, aunque los vértices no son excluyentes entre sí¹²⁸¹.

De este modo, la educación de la interioridad es una educación desde el corazón. Su objetivo, en palabras de L. López, es *alfabetizarse en sensología, ya que el mundo y todas sus transacciones ocurren en el mundo emocional y sensitivo, es decir, una suerte de sensosfera*¹²⁸². Atención (plena), capacidad senso perceptora (calma y relajación) y

¹²⁸⁰ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 77.

¹²⁸¹ L. López (Coord.), *Mindfulness en el aula. 3-6 años*, San Pablo, Madrid, 2018, p. 13.

¹²⁸² L. López, *Op.cit.*, 2015, p. 32.

gestión emocional forman esta sensosfera, son tres ejes que ayudan a vertebrar el aula como un espacio vivencial¹²⁸³.

Ejercicios TREVA

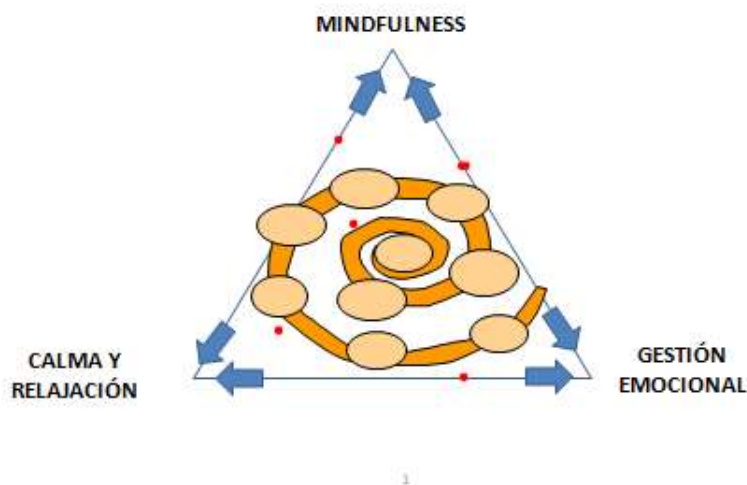


Ilustración 4. Triple área de trabajo a nivel psicopedagógico.

6.4 Prácticas, actividades y ejercicios

Dentro del programa se diferencia entre práctica, actividad y ejercicio:

- Prácticas: son ejercicios estandarizados, que se van a practicar regularmente y que posibilitan un avance fundamental en el recurso psico-corporal correspondiente. Por ejemplo, la práctica de la atención a la respiración.
- Actividades: combinan conductas, comportamientos y procesos mentales más complejos. Son importantes para consolidar aprendizajes que suponen ciertas operaciones mentales complejas. No garantizan la transferencia a otras situaciones. Complementan el trabajo de las prácticas.
- Ejercicios: Implican procesos mentales sencillos. A través de los ejercicios se aprenden conductas. Sus enunciados suelen ser: practica, dibuja, copia, haz un listado, reproduce... Son importantes para consolidar aprendizajes elementales.

¹²⁸³ Cf. L. López, "Gestión consciente del aula". En M. Casas y C. Tomás (Coords.), *Manual para Educación primaria. Orientaciones y Recursos: 6-12 años*, Wolters Kluwer, Madrid, 2011.

6.5 Metodología

6.5.1 Consideraciones generales

Estas son algunas consideraciones generales antes de profundizar en los aspectos metodológicos y didácticos:

Las prácticas, actividades y ejercicios del programa pueden ser realizados por cualquier persona, independientemente del desarrollo de sus competencias psico-corporales y atencionales (a excepción de que se den patologías y disfunciones cognitivas). Además, se invita a que sea el alumnado con un menor desarrollo en sus capacidades psico-corporales el que aproveche las aportaciones del programa. Por lo tanto, se evitará la tentación de que aquellos alumnos a los que les cuesta hacer silencio o se sienten incómodos inicialmente con esta propuesta de trabajo se queden al margen del grupo. Desde una perspectiva propositiva se invitará a que todos los miembros del grupo participen en las actividades. La educación de la interioridad es una propuesta inclusiva de trabajo, dirigido a todo el alumnado, así como a todo el profesorado.

Igualmente, este programa está dirigido a alumnado de distintas tradiciones religiosas. Aunque se explicitan objetivos relacionados con la fe cristiana, una de las características de la educación de la interioridad es ese espacio espiritual sobre el que trabaja, que está más allá de tradiciones religiosas concretas¹²⁸⁴.

Los nueve recursos psico-corporales se representan en forma de espiral. Dicha espiral muestra el modo en que el programa está estructurado. No como un proceso lineal, sino como un proceso dinámico y progresivo donde los recursos están inter relacionados. Por tanto, el docente, a partir del diseño previo orientativo, irá determinando qué recursos abordar en función de distintas variables como el estado del grupo/aula, el nivel de avance o el propio interés del alumnado.

El punto de partida en esta espiral será el desarrollo de las competencias atencionales. La atención, como se ha mostrado en el apartado de fundamentación teórica, es uno de

¹²⁸⁴ J. Melloni lo definirá así: *un lugar integrador del ser humano, más allá y más acá de las creencias e increencias*. Ver: J. Melloni, "Prólogo". En: C. Jalón, *Op.cit.*, 2014, p. 9.

los fundamentos pastorales y psicopedagógicos. Sobre este primer recurso atencional se construyen las distintas prácticas, actividades y ejercicios que se irán realizando.

Como se ha mencionado con anterioridad, estos recursos están interrelacionados. Inicialmente se trabajarán de uno en uno pero, de forma progresiva, se irán desarrollando actividades y prácticas que agrupen a varios recursos. En ese sentido, el objetivo es integrar de forma natural los distintos recursos, desarrollando prácticas, actividades y ejercicios que ayuden al alumnado en la profundización de la educación de la interioridad.

6.5.2 Orientaciones didácticas y metodológicas

Estas son algunas consideraciones importantes con respecto a las orientaciones didácticas y metodológicas:

Disponer de momentos adecuados para trabajar la educación de la interioridad en el aula. En ese sentido, se establece un doble eje que servirá de principio rector en la implementación del programa:

- Perspectiva específica y curricular¹²⁸⁵: Inclusión de la educación de la interioridad en el currículo del centro. Esta perspectiva supone desarrollar las competencias a trabajar con el alumnado¹²⁸⁶, así como concretar el horario en el que dichas competencias se abordarán. Tal y como ocurre con otras materias, la educación de la interioridad dispondrá de un tiempo específico a la semana y dicho tiempo constará en el horario oficial de cada curso.
- Perspectiva transversal¹²⁸⁷: Se propone que el trabajo de la educación de la interioridad esté presente de forma trasversal en el día a día del aula.

¹²⁸⁵ En España hay experiencias de comunidades autónomas que han incluido dentro del currículo trabajar con el alumnado en relación a educación emocional. Por ejemplo, el Gobierno de Canarias ha introducido la asignatura Educación emocional y para la creatividad. Ver: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/curriculo.html>.

¹²⁸⁶ Las competencias de Meditación, relajación y *mindfulness* en el aula se presentan en el Anexo 6.

¹²⁸⁷ El departamento de educación del Gobierno de Islas Baleares está realizando todo un trabajo de formación del profesorado de la enseñanza no universitaria, para que desarrollen competencias para

Fundamentalmente, a partir del uso de rituales de inicio y final (de clase, de día, de semana y de trimestre). Se trabajará el silencio interior, la capacidad introspectiva, la búsqueda de sentido y la apertura a la trascendencia. Desde esta perspectiva, algo que es habitual en numerosos centros como la oración de la mañana sería un ejemplo de ritual de inicio del día. Ahora bien, este trabajo propio del primer momento de la mañana se puede complementar con otros momentos de silencio a lo largo del día¹²⁸⁸.

Recursos y materiales: se propone que el aula sea el espacio habitual de educación de la interioridad, ya que es el hábitat natural del alumnado. Ahora bien, para algunas sesiones, especialmente las que tienen que ver con movimiento y relajación se pueden utilizar otros espacios como el gimnasio o el patio. También se puede hacer uso de la capilla¹²⁸⁹. L. López hablará de la necesidad de crear *lugares de paz y de silencio* en el centro educativo¹²⁹⁰.

Uso de la música: el uso consciente de la música será un recurso del docente en la educación de la interioridad. Se utilizarán músicas que inviten a la calma y la introspección. En los primeros momentos de implementación del programa la música ayuda al alumnado a gestionar mejor los momentos de silencio. Si bien, no se ha de olvidar que uno de los objetivos es favorecer el gusto por el silencio, por lo tanto, de forma progresiva, en los ejercicios y prácticas se irá disminuyendo el uso de la música para facilitar la experiencia de silencio. Además, en las prácticas atencionales la música puede convertirse en un estímulo distractor que no ayude a enfocar la atención al interior.

trabajar la educación emocional en el aula desde una perspectiva transversal. Ver: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/579266-d-41-2016-de-15-jul-ca-illes-balears-se-regula-la-formacion-permanente-del.html.

¹²⁸⁸ Es otra de las características ofrecidas por E. Andrés Suárez para poder construir un paradigma de la educación de la interioridad. Ver: E. Andrés Suárez, “La interioridad como paradigma educativo. Estado de la cuestión”. En: E. Andrés Suárez y C. Esteban Garcés (Coords.), *Op.cit.*, 2017, p. 46.

¹²⁸⁹ En algunos centros, de cara al trabajo de la educación de la interioridad, se ha habilitado un espacio a modo de capilla, cuidando que sea recogido, que invite a la introspección, que sea cálido.

¹²⁹⁰ L. López, “Sobre el terreno. Creando programas de interioridad”. En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 350.

Duración y estructura de las sesiones de educación de la interioridad: El programa TREVA interioridad facilita a los docentes unas guías didácticas para desarrollar el trabajo de las sesiones. No obstante, estas guías son una orientación, y serán los propios docentes los que adapten las propuestas en función de la realidad del grupo. Se propone que el trabajo competencial, que se incluirá de forma curricular, tenga la duración de 50 o 55 minutos, que es la duración de una clase en la mayor parte de los centros.

Con respecto a la estructura de las sesiones, así como de las prácticas, se presenta un esquema flexible, que integre estos tres momentos:

- Introducción: momento inicial para preparar el espacio, al alumnado, pequeños rituales de inicio de la actividad. En la introducción se busca una postura adecuada, así como una actitud de escucha y receptividad. Es importante que los docentes generen un adecuado clima para desarrollar las prácticas y actividades del programa.
- Desarrollo de la propuesta: realizar las prácticas, ejercicios o actividades que se proponen de la forma más vivencial posible. En la mayor parte de los ejercicios, como ya se ha adelantado, el silencio será un elemento fundamental.
- Cierre: momento final para cerrar la propuesta, en el que se reflexiona y expresa lo vivido y experimentado. Pequeña evaluación de la experiencia. Rituales de cierre.

Actitudes del docente: es importante el apartado actitudinal en el docente. Se ha de crear un clima de calma, aceptación y escucha en las sesiones de trabajo. En ese sentido, además de las consignas dadas en el aula, será determinante la actitud del propio docente. Será imprescindible mantener un nivel de congruencia.

Enfoque experiencial: por medio de este enfoque se pretende que los alumnos conecten con su experiencia interior, como afirma J.M. Toro que el alumnado pueda *aprender a navegar por su mundo interior*¹²⁹¹. Este enfoque trabaja desde la pedagogía sentida,

¹²⁹¹ J.M. Toro, “¿Metodologías de la interioridad? La presencia del maestro”. En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 306.

donde se busca que la persona de sentido y significado a su experiencia y su aprendizaje de una manera vivencial, a partir de la escucha corporal¹²⁹².

6.5.3 Orientaciones pastorales

Estas son las orientaciones pastorales que se proponen.

Conexión con la pastoral del centro: El programa TREVA interioridad aunque exceda, tal como se ha planteado, el ámbito pastoral, tiene que tener una estrecha relación con lo pastoral/religioso. Tiene una orientación inclusiva, dirigida a todos los alumnos, pero, a su vez, les invita a la búsqueda de sentido y la apertura a la trascendencia. Será tarea del departamento de pastoral conectar el programa de interioridad con los objetivos evangelizadores, propios del área.

El cuerpo como espacio de encuentro: a partir de la pedagogía sentida, anteriormente presentada, el objetivo es que el alumnado descubra su cuerpo como un *santuario somático*¹²⁹³, un *albergue encarnado*¹²⁹⁴, un *castillo interior*¹²⁹⁵, un templo que se hace escenario del encuentro con Dios.

Desde esta perspectiva, en la metodología de trabajo se propone que los responsables del departamento de pastoral puedan participar de la comisión TREVA, que es el grupo de personas que, una vez finalizado el proceso formativo, se encargarán de liderar la puesta en marcha del proyecto en el centro. También, en la fase de implementación en el aula se profundizará en la aplicación que el programa pueda tener en la pastoral del centro.

¹²⁹² Cf. T. Barceló, *Op.cit.*, 2013.

¹²⁹³ G. Massot, "Educar desde dentro: hacia una psicopedagogía del yo". En: L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, p. 120.

¹²⁹⁴ C. Barcks, *La esencia de Rumi*, Obelisco, Barcelona, 2002, p. 142.

¹²⁹⁵ T. de Ávila, *Obras completas*, EDICA, Madrid, 1997, p. 363.

6.6 Evaluación didáctica del programa

Se presenta el método así como los instrumentos utilizados para la evaluación del Programa TREVA interioridad. Se considera importante este apartado, por cuanto va a posibilitar analizar de forma sistemática, desde una perspectiva didáctica la aportación del programa en el centro educativo.

6.6.1 Modelo de evaluación

Se sigue el modelo CIPP de Stufflebeam¹²⁹⁶, el cual pone su mirada en dos factores fundamentales:

- Las fases del proceso de evaluación.
- Los instrumentos utilizados por el docente.

A. Fases del proceso de evaluación

El programa TREVA interioridad, en el desarrollo de su método de evaluación integra las cuatro fases propuestas por M. Álvarez González¹²⁹⁷:

- La elaboración del plan de evaluación: a partir de los objetivos marcados, tanto generales como específicos y, siguiendo el plan de acción marcado, se desarrollarán indicadores para realizar la evaluación.
- Instrumentalización y recogida de la información.
- Análisis y valoración de la información.
- Presentación de los resultados.

B. Instrumentos de evaluación

En esta investigación no se pretenden evaluar indicadores relacionados con la inteligencia espiritual, de un modo general, o de la propia interioridad, de un modo

¹²⁹⁶ Cf. D. Stufflebeam, “The CIPP Modelo for Evaluation. An undate, a review of the model’s development, a checklist to guide implementation”. Ponencia desarrollada en el Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland (en línea). Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.

¹²⁹⁷ M. Álvarez González (Coord.), *Op.cit.*, 2001, p. 84.

específico. De hecho, el intento de medición de la inteligencia espiritual requeriría una fundamentación teórica que excede la pretensión de esta investigación.

Sin embargo, la investigación se propone medir el efecto que el trabajo de la educación de la interioridad tiene en otras áreas de la persona y del grupo. El fundamento teórico de este enfoque está en la antropología presentada por R. Panikkar, en la que el ser humano es una realidad cosmoteándrica. Esta antropología trata de recuperar la dimensionalidad trinitaria del ser humano, donde las tres dimensiones (cuerpo, alma y espíritu), forman una unidad a partir de su interrelación¹²⁹⁸.

Por tanto, en la investigación se medirán distintas variables. Aunque el objetivo central de la investigación es observar la incidencia del programa en el alumnado, también se tendrá en cuenta al profesorado. Así, en el alumnado se medirá: competencia relajatoria, competencias emocionales, niveles de ansiedad, auto percepción de bienestar y estrés, y clima de aula. En el profesorado se medirán competencias *mindfulness*.

A continuación, se presentan una serie de elementos para evaluar, tanto cualitativa como cuantitativamente las actividades, el desarrollo de las sesiones, la globalidad de la intervención así como las variables anteriormente señaladas.

Evaluación de las actividades

El programa pretende favorecer el silencio interior, la escucha corporal, la conexión con la vivencia interior, la capacidad para poner nombre a la experiencia. Por tanto, las actividades irán dirigidas a estos objetivos.

Evaluación de las sesiones o unidades del programa

Se han diseñado fichas para posibilitar la evaluación tanto de las sesiones como del programa en su totalidad. Estas fichas han sido cumplimentadas por docentes y por el alumnado al término de las sesiones (estas fichas serán presentadas en los apartados siguientes).

¹²⁹⁸ Cf. R. Panikkar, *Op.cit.*, 1999.

Evaluación de las distintas variables en el alumnado

Para evaluar la competencia relajatoria se ha utilizado la *Escala de Relajación Escolar* (ERE)¹²⁹⁹. Consta de 36 ítems escalares, tipo Lickert, agrupados en cinco dimensiones. Las cinco dimensiones son las siguientes: creencias y hábitos de relajación, habilidades de relajación, conciencia corporal, relajación mental, relajación física. Se han realizado 4 mediciones a lo largo de dos cursos escolares. El valor del alfa de Cronbach es de 0,71.

El primer año se realizaron dos mediciones al inicio y al final del curso escolar. Fue un año en el que los docentes estaban realizando la formación en educación de la interioridad. A partir de febrero el profesorado comienza a llevar a cabo prácticas, ejercicios y actividades del programa en el aula de un modo experimental. El segundo año se volvieron a realizar otras dos mediciones, al principio y final de curso. Este segundo año los docentes ponían en marcha el programa de una forma sistemática en el aula.

Para medir competencias emocionales se ha utilizado el *Cuestionario de Desarrollo Emocional dirigido a Educación Secundaria* (CDE-SEC). Es un instrumento elaborado por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona. El instrumento es un inventario de auto informe que reúne información de las cinco dimensiones de la competencia emocional de acuerdo con el marco teórico de la educación emocional¹³⁰⁰: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Consiste en una escala de auto informe que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo). Su índice de consistencia interna medida mediante el coeficiente alfa de Cronbach, oscila según los casos entre 0,79 y 0,82. Su aplicación se estima adecuada entre los 12 y los 18 años.

¹²⁹⁹ Cf. L. López, A. Amutio, R. Bisquerra y D. Herrero, “Validación de una escala de Habilidades y estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87, 2016.

¹³⁰⁰ Cf. R. Bisquerra, *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona, 2000.

Para evaluar la auto percepción de bienestar se ha utilizado el *Cuestionario de Auto percepción de Bienestar para Adolescentes SWLS y Percepción de Estrés*¹³⁰¹. Consiste en un conjunto de 5 afirmaciones frente a las cuales las personas deben indicar su nivel de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo likert de 7 puntos. La escala posee una alta consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach oscilando de 0.79 a 0.89.

El nivel de ansiedad en el alumnado se midió con el *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en Niños (STAIC)*¹³⁰². Incluye seis factores en su análisis factorial: el factor 1, temor; factor 2, tranquilidad; factor 3, preocupación; factor 4, evitación; factor 5, somatización; y factor 6, ira y tristeza. Se estableció un alpha de Cronbach de 0.70.

Por último, para medir el clima de aula se ha utilizado el *Cuestionario Breve de Clima de Aula*¹³⁰³. Este cuestionario está compuesto 11 ítems distribuidos en dos dimensiones: la cohesión de grupo, que agrupa los factores de satisfacción e involucración y cohesión entre iguales, y la conducción del grupo, que integra la relación profesor-alumno, el orden y organización, y la orientación a la tarea. El cuestionario muestra un coeficiente alfa de Cronbach de 0,83.

Evaluación en el profesorado

En el profesorado se han medido las competencias relajatorias y mindfulness. Para ello se ha utilizado el *Cuestionario de Mindfulness Docente (CMD)*. El Cuestionario de Mindfulness Docente (CMD) es una escala tipo Likert compuesta por 30 ítems que presenta 6 posibilidades de respuesta (1- Total desacuerdo; 2- Bastante desacuerdo; 3- Más bien en desacuerdo; 4- Más bien de acuerdo; 5- Bastante de acuerdo; 6- Total acuerdo). La puntuación oscila entre 30 y 180 puntos y mide dos dimensiones:

- Autoconciencia y autocontrol: Es una dimensión que agrupa dos factores: la autoconciencia psico-corporal y el autocontrol en clase.

¹³⁰¹ Cf. E. Diener, R. Emmons, R.J. Larsen y S. Griffin, “The satisfaction with life scale”, *Journal of Personality Assessment*, 49, 1985, pp. 71-75.

¹³⁰² Cf. E. Spielberg *et. al.*, *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad/Rasgo en Niños*, TEA Ediciones, Madrid, 1989.

¹³⁰³ Cf. L. López y R. Bisquerra, “Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria”, *ISEP Science*, 5, 2013.

- **Conciencia y gestión del grupo:** Es una dimensión que engloba otros dos factores: la percepción del grupo y la conducción del mismo.

La fiabilidad del instrumento es de Alpha de Cronbach = 0,90 y presenta homogeneidad entre ambas dimensiones con correlaciones significativas al nivel 0,01.

Evaluación de la intervención

Se ha medido la puesta en marcha del programa en el aula. Desde una perspectiva cualitativa se ha solicitado al profesorado que rellene un diario de práctica, en el que iban anotando avances y dificultades encontradas en la práctica.

Evaluación global

Se ha utilizado el *Cuestionario Global del Programa* para el alumnado. Es un cuestionario Likert de 20 ítems (de 1 a 5). Valora el impacto y la efectividad y consta de cinco dimensiones: aprendizaje, efectos individuales, efectos grupales, intervención y aplicabilidad. Tiene una consistencia interna alta y correlaciones entre factores e ítems, su fiabilidad es alfa de Cronbach 0.85.

6.7 Síntesis del capítulo

En este primer capítulo de la fase empírico-pastoral se presentan las bases metodológicas de la investigación. En primer lugar, se presenta el programa TREVA interioridad como una adaptación del programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial en el Aula), programa implementado y validado en varios centros educativos de España.

El programa recoge entre sus objetivos educar para la calma y la introspección, educar para la salud, educar en el sentido de la vida y favorecer la apertura a la trascendencia.

Los destinatarios del programa son todos los agentes que conforman la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. El programa pone su centro de atención, inicialmente, en el profesorado. Se propone facilitar la formación necesaria a los docentes para que posteriormente, éstos puedan implementar el programa en las aulas. La formación se concibe como un espacio teórico-experiencial donde los docentes van a

conocer las técnicas fundamentales de la educación de la interioridad, y van a integrar sus actitudes básicas. Una vez finalizado el ciclo formativo, se dará comienzo a la implementación en el aula.

Los contenidos del programa TREVA interioridad está conformados por los 9 recursos psico-corporales: atención, respiración, relajación, conciencia sensorial, visualización, voz y habla, postura, energía y movimiento. Desde una perspectiva psicopedagógica, a través de estos 9 contenidos se van a desarrollar tres ejes: el eje de la atención, el sensorceptor (calma y relajación), y el emocional. Las actividades que se desarrollen pivotarán sobre estos tres campos, los cuales no son excluyentes. El objetivo final es promover una educación desde el corazón, una educación humanista donde el aula se convierte en un espacio vivencial.

Se ofrecen unas orientaciones metodológicas, un elemento importante en el programa será el modo en el que se sistematice en el día a día del aula. Para ello, se proponen dos elementos: en primer lugar, las rutinas de aula, es decir, momentos de silencio tanto al iniciar como al finalizar las clases. En segundo lugar, la inclusión curricular, es decir, el trabajo de las competencias psico-corporales en los momentos de tutoría. Estos dos elementos posibilitan una integración trasversal del programa en el aula.

Desde la perspectiva pastoral, se propone que el programa esté en relación con el área de pastoral del centro así como con sus responsables, ya que aunque se concibe como un proyecto de centro, se pueden establecer sinergias y acciones conjuntas. El programa TREVA interioridad puede hacer una aportación significativa a la pastoral del centro.

La investigación desarrolla dos partes para realizar la evaluación didáctica. Por un lado, las fases del proceso de evaluación. Las 4 fases son: la elaboración del plan de evaluación, la instrumentalización y la recogida de información, el análisis y la valoración de la información y la presentación de resultados. Por otro lado, los instrumentos a utilizar pretenden evaluar las actividades, las sesiones formativas, diferentes variables en el alumnado y el profesorado y, por último, la intervención realizada.

7 ELEMENTOS METODOLÓGICOS

7.1 Naturaleza de la investigación

En este apartado se presentan una serie de consideraciones éticas, epistemológicas y metodológicas que justifican la elección del método y del modelo de la investigación. El objetivo es fundamentar las opciones elegidas para desarrollar desde una perspectiva ética, epistemológica y metodológica este programa.

7.1.1 Consideraciones éticas

Las consideraciones éticas tienen un papel fundamental en el desarrollo de esta investigación. A la hora de elegir el modelo así como las diferentes acciones se han tenido en cuenta los siguientes criterios éticos: principio de no maleficencia, principio de beneficencia, principio de justicia y principio de autonomía¹³⁰⁴.

Las cuestiones formuladas en la fundamentación ética de esta intervención, atendiendo a los principios anteriormente señalados son:

- Perjuicio que el trabajo de la educación de la interioridad y de esta investigación pueda generar al alumnado o profesorado.
- Beneficios que proporciona a la comunidad educativa.
- Respeto de la normativa educativa legal, así como de la normativa del propio centro.
- Tratamiento adecuado de la información: adecuada gestión de la información, tanto profesorado como alumnado y sus respectivas familias deben de estar adecuadamente informados.
- Consentimientos y autorizaciones pertinentes, teniendo en cuenta que en esta investigación participan menores de edad.
- Libertad por parte del alumnado y profesorado para participar en la investigación.

¹³⁰⁴ Departamento de Educación, Salud y Bienestar, *Informe Belmont*, Estados Unidos, 1979 (en línea). Disponible en: <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>.

- Respeto de la privacidad de los datos concernientes tanto al alumnado como al profesorado en esta investigación.

Estas son las reflexiones que surgen como respuesta a las anteriores cuestiones:

- La educación de la interioridad no supone daño de ningún tipo a alumnado ni profesorado. Los beneficios que reporta se integran en lo que el informe Delors denomina “Aprender a ser”:

*“la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”*¹³⁰⁵.

- El programa parte de una fundamentación psicopedagógica adecuada, que participa de los principios éticos básicos de la práctica educativa.
- Todo el profesorado va a recibir la formación adecuada para poder implementar este programa de educación de la interioridad.
- Se solicita consentimiento de las familias para que el alumnado menor de edad participe en la investigación.
- Se respeta la confidencialidad de los datos del alumnado y profesorado concerniente a la investigación. Para ello, en las pruebas objetivas no se utilizarán nombres y apellidos sino un número dispuesto por el equipo investigador a tal efecto. Dicho principio, además, queda salvaguardado en la presentación de los datos obtenidos así como en las publicaciones que se realicen, no apareciendo en ningún caso la identidad del alumnado y profesorado participante en la investigación.
- Tanto el alumnado como el profesorado tiene la capacidad de no participar en la investigación sin que sobre ellos recaigan consecuencias de ningún tipo por ello.

¹³⁰⁵ J. Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, UNESCO, 1996, pp. 91-103.

7.1.2 Consideraciones epistemológicas

En la investigación se tienen en cuenta las consideraciones epistemológicas propias del contexto educativo, tal como han señalado distintos autores¹³⁰⁶. Entre ellas, se subraya la interdisciplinariedad y la complejidad, así como la relación entre investigación y objeto de la investigación, todo ello con la pretensión de asegurar el rigor científico.

La investigación se denomina investigación-acción, ya que concede al profesorado un papel central a la hora de diseñar la intervención en función de la realidad observada y de las necesidades detectadas. Se plantea, por tanto, una epistemología constructivista¹³⁰⁷. Así, los docentes desarrollan una intervención en el aula que viene precedida de un análisis de la realidad, en el cual se detectan las necesidades del alumnado. A partir de dicho análisis se programa y desarrolla la intervención en el aula, la cual, con posterioridad, es evaluada. En esta última parte, la evaluación, se pretende realizar el seguimiento de la actividad para introducir propuestas de mejora en todos aquellos ámbitos que se hayan evaluado como deficitarios. Dichas propuestas, a su vez, entran a formar parte del plan de acción que posibilita la implementación del programa (Figura 7.1):

¹³⁰⁶ Cf. C. Ricoy, “Contribución sobre los paradigmas en investigación”, *Educacao*, Santa María, 31, 2006, pp. 11-22; T. Escudero Escorza, “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XXI, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”, *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9, 2003 (en línea). Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>; R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla, Madrid, 2004.

¹³⁰⁷ Cf. J. Piaget, *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madrid, 1933; L. Vigotsky, *Obras escogidas*, Visor, Madrid, 1982; H. Maturana y F. Varela, *El árbol del conocimiento*, Dolmen, Santiago de Chile, 1984; J. Galindo, “La epistemología constructivista hacia una comunicología posible. Bases para una propuesta general de trabajo epistemológico”, *Razón y palabra*, 61, 2008.

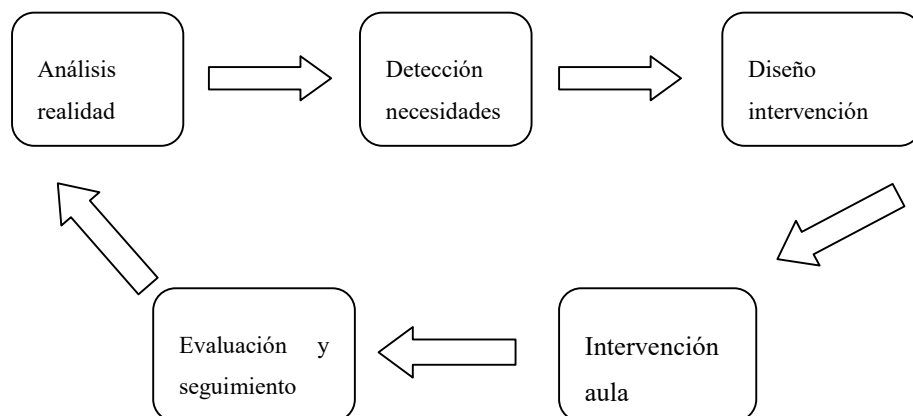


Ilustración 5. Dinámica interna de la investigación.

A. Justificación de la elección del método de investigación: reflexión-acción

En este apartado se justifica el método de investigación utilizado: investigación-acción.

La investigación-acción es un método de investigación basado en la sucesión de planificación, acción, observación y reflexión en una realidad concreta, implicando a los docentes en el propio proceso investigador¹³⁰⁸.

Este método comienza a investigarse en las primeras décadas del siglo XX¹³⁰⁹, y ha seguido siendo objeto de investigadores a lo largo de todo el siglo, especialmente en la segunda mitad del mismo¹³¹⁰. La línea de investigación con respecto a este modelo continúa en los primeros años del presente siglo¹³¹¹.

¹³⁰⁸ Cf. L. López, M. Álvarez y R. Bisquerra, “Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 2016.

¹³⁰⁹ Cf. M. Cochram-Smith y S. Lytle, “Communities for teacher research: fringe or forefront”, *American Journal of Education*, 100, 1922, pp. 298-324.

¹³¹⁰ Cf. S. Corey, *Action research to improve schools practices*, Columbia University Press, New York, 1953; W. Carr y S. Kemnis, *Becoming critical: education knowledge and action research*, Falmer, London, 1986; J.M. Escudero, “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”, *Revista de Innovación e investigación Educativa*, 3, 1987, pp. 5-39; L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid, 1991; M. Dadds, *Passionate inquiry and school development*, Falmer, London, 1995.

¹³¹¹ Cf. K.M. Zeichner, “Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA”, *Educational Action Research*, 11, 2003, pp. 301-325; R. Bisquerra (Coord.), *Op.cit.*, 2004; D. Burns,

En este método se propone una combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa. Además, la relación entre el investigador y el objeto de investigación se plantea de forma interaccional, ambos elementos se encuentran interrelacionados¹³¹².

En el método investigación-acción la propuesta de trabajo no surge desde una perspectiva teórica, sino desde la práctica. Como presenta C. Delorme, el desarrollo de las hipótesis surge de las necesidades detectadas en el aula, de tal modo que el docente está en disposición de una mayor autonomía en la investigación¹³¹³. Esta estrecha interrelación ofrece a la investigación un mayor nivel de cercanía a la realidad educativa. De este modo, la metodología investigación-acción posibilita la integración entre teoría y práctica¹³¹⁴, así como la cercanía entre intervención e investigación¹³¹⁵.

Promover la implicación del profesorado, así como promover una cultura democrática en las propuestas de investigación genera un mayor impacto de los programas educativos¹³¹⁶.

Implicar al profesorado en el proceso formativo es una característica de la metodología investigación-acción¹³¹⁷. Desde esta perspectiva, se valoró que lo más adecuado era formar al profesorado del centro en educación de la interioridad para que, posteriormente, pudiesen implementar el programa en las aulas. El diseño de la formación fue de 40 horas, divididas en dos ciclos formativos, TREVA 1 y TREVA 2. La formación se impartió a lo largo de un curso escolar.

En la formación participó todo el personal educativo de la etapa ESO (Educación Secundaria Obligatoria). A su vez, eso permitió que el programa se desarrollase de una forma transversal en las aulas, ya que cada docente en su materia hacía uso de las

Systemic Action Research: A strategy for whole system change, Policy Press, Bristol, 2007; A. Latorre, *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Grao, Barcelona, 2007.

¹³¹² Cf. G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa*, Narcea, Madrid, 2004.

¹³¹³ Cf. C. Delorme, *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Narcea, Madrid, 1982.

¹³¹⁴ Cf. J.M. Escudero, *Op.cit.*, 1987, pp. 5-39; R. Sautu, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Lumière, Buenos Aires, 2003.

¹³¹⁵ Cf. K. Lewin, "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, 2, 1946, pp. 34-46.

¹³¹⁶ Cf. M. Dadds, *Op.cit.*, 1995; L. López, *Op.cit.*, 2010, p. 236.

¹³¹⁷ Cf. L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid, 1991.

prácticas, ejercicios, y actividades del programa. Este elemento transversal es otra de las características de la metodología investigación-acción¹³¹⁸.

Estas fueron algunas de las indicaciones dadas a los docentes para implementar de forma transversal el programa TREVA interioridad en sus materias: incorporación de la multisensorialidad en el aprendizaje, uso de la visualización, utilización del cuerpo para facilitar explicaciones vivenciales, incorporación de estrategias atencionales y de concentración como preparación a explicaciones conceptuales importantes y uso consciente de la música.

Otra de las cuestiones básicas en el diseño de la investigación era clarificar los valores y actitudes de los docentes en el aula¹³¹⁹. Desde esa perspectiva, el proceso formativo, fundamentalmente en el curso TREVA 1, posibilitó una integración de los valores y actitudes propias del programa de educación de la interioridad¹³²⁰.

Por otro lado, en el diseño de la investigación era necesario incluir el rigor metodológico con la demanda o necesidad y el compromiso social de cara a una continua construcción del conocimiento¹³²¹.

El programa de educación de la interioridad TREVA es un instrumento al servicio de los docentes para intervenir en educación secundaria¹³²², lo cual requiere de una actitud auto reflexiva por parte de los mismos¹³²³. Como ya se ha mencionado con anterioridad, la metodología de investigación-acción genera cercanía y simetría entre investigador y docente.

¹³¹⁸ G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, La Muralla, Madrid, 1994.

¹³¹⁹ Cf. A. Latorre, *Op.cit.*, 2007.

¹³²⁰ J.M. Toro subraya la importancia de ser, estar y aceptar al otro como base para construir una propuesta de educación de la interioridad. Ver: J.M. Toro, "Educar desde dentro: hacia una psicopedagogía del yo". En L. López (Coord.), *Op.cit.*, 2013, pp. 90-95.

¹³²¹ Cf. J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990.

¹³²² Cf. L. López, *Op.cit.*, 2010, p. 237.

¹³²³ Cf. D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, San Francisco, 1987.

7.1.3 Concreción de la investigación

En función de la implicación de la investigación se pueden distinguir tres modelos de investigación-acción: técnica, práctica y crítica o emancipativa¹³²⁴. El modelo que se sigue en esta investigación integra elementos de los tres tipos anteriormente señalados. Para ello, se basa en modelos ya desarrollados por otros autores¹³²⁵. Si bien, esta investigación posee como base fundamental el modelo de K. Lewin¹³²⁶, el de G. Goyette y M. Léssard-Hebert¹³²⁷, y el de L. López¹³²⁸.

La investigación se divide en distintos ciclos, cada uno de ellos recoge una fase del proceso seguido. Estos ciclos, a su vez, se dividen en microciclos, que son tanto semanales como mensuales y que van a posibilitar el seguimiento del programa de un modo sistemático.

La secuencia que se ha seguido incluye estos seis pasos:

- Observación de la realidad.
- Identificación de las necesidades.
- Planificación del programa.
- Realización del programa.
- Presentación y análisis de los resultados.
- Seguimiento y conclusiones.

A partir de esta secuencia básica se desarrollan seis ciclos, dos preliminares y cuatro fundamentales:

- Ciclo preliminar 1.

¹³²⁴ Cf. L. Buendía y E. Berrocal, “La ética de la investigación educativa”, *Agora digital*, 1, 2001 (en línea). Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF>; J.M. Escudero Muñoz, *Op.cit.*, 1987, pp. 5-39.

¹³²⁵ Cf. J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1990; S. Kemnis, “Action research”. En T. Husen y T. Postlethwaite (Coords.), *International encyclopedia of education: research and studies*, Pergamon, Oxford, 1985, pp. 35-42; M. Martínez Miguelez, “Criterios para la superación del debate Metodológico Cuantitativo/Cualitativo”, *Rev Interam Psicol*, 33, 2001, pp. 79-107.

¹³²⁶ Cf. K. Lewin, *Op.cit.*, 1946, pp. 34-46.

¹³²⁷ Cf. G. Goyette y M. Léssard-Hebert, *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Laertes, Barcelona, 1988.

¹³²⁸ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2010.

- Ciclo preliminar 2.
- Ciclo básico.
- Ciclo 1: Formación del profesorado.
- Ciclo 2: Intervención experimental.
- Ciclo 3: Intervención sistemática.

En la siguiente ilustración se presenta la concreción de la investigación-acción¹³²⁹:

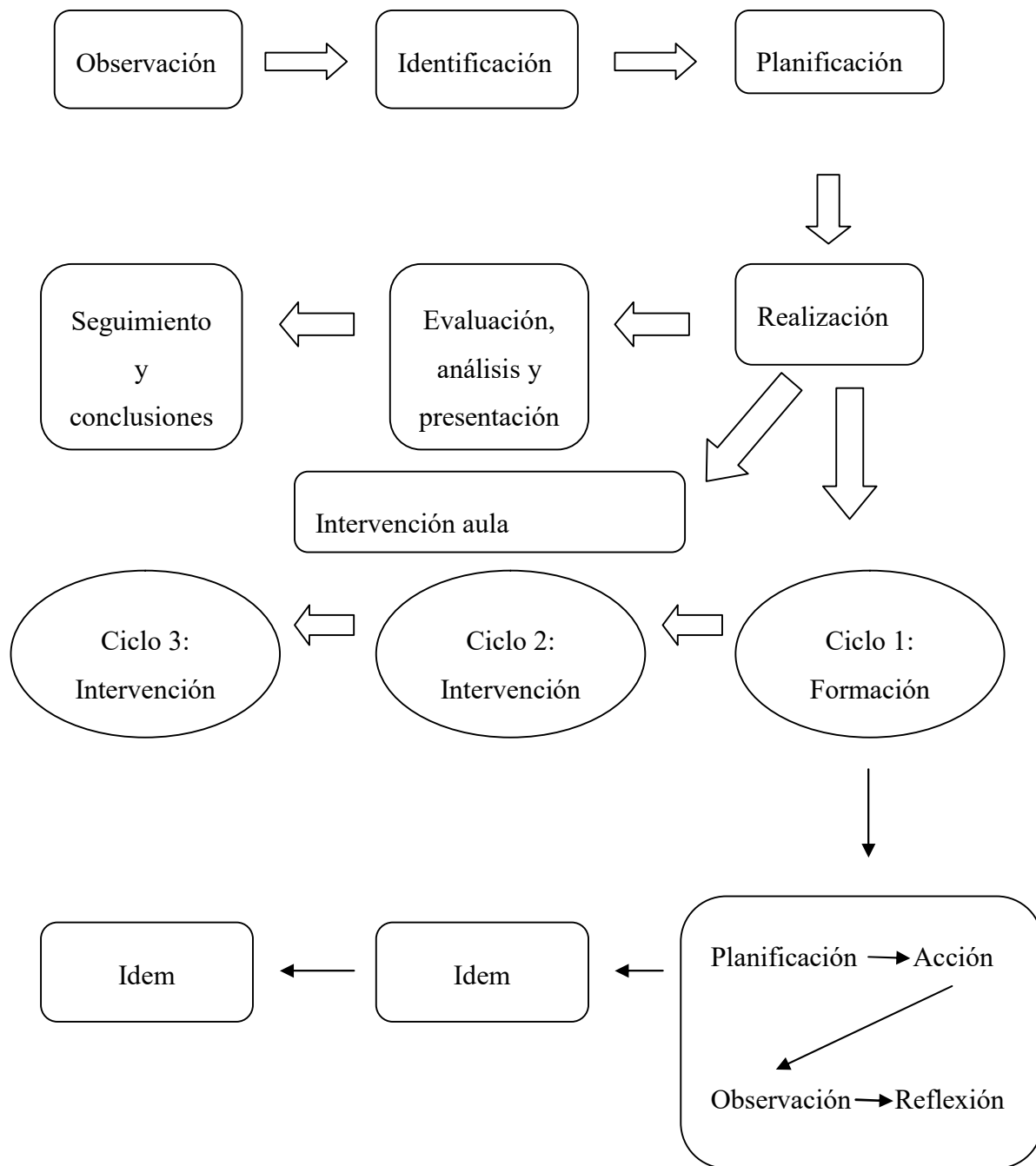


Ilustración 6. Proceso investigación-acción

¹³²⁹ Basado en: K. Lewin, *Op.cit.*, 1946, pp. 34-46; G. Goyette y M. Léssard-Hebert, *Op.cit.*, 1988; J. McNiff, *Action research: principles and practice*, McMillan, London, 1988; L. López, *Op.cit.*, 2010.

7.2 Estructura global de la investigación

Se presenta, a continuación la estructura general de la investigación, donde se distingue entre las dos líneas de trabajo desarrolladas: teórica y práctica.

7.2.1 Investigación teórica y práctica

Se presentan las bases teóricas desde la perspectiva psicopedagógica, que fundamentan el trabajo realizado¹³³⁰. El objetivo es fundamentar la validez teórica de un programa de educación de la interioridad, desde la perspectiva psicopedagógica.

En la Tabla 7.1 se presentan las distintas fases que han configurado esta investigación. En ella se incluyen tanto las que pertenecen a la parte teórica como a la práctica:

7.2.2 Fases de la investigación-acción

Las fases se disponen de acuerdo con la propuesta realizada en el modelo CIPP de D. Stufflebeam¹³³¹, las cuales son:

- A. Observación de la realidad y diagnóstico.
- B. Formulación de la hipótesis-acción.
- C. Adaptación del programa.
- D. Realización del programa.
- E. Evaluación, análisis y presentación de los resultados.
- F. Seguimiento y conclusiones.

Tabla 7.1

Fases de la investigación.

¹³³⁰ La fundamentación teológica ha sido presentada en la primera parte de esta investigación.

¹³³¹ Cf. D. Stufflebeam, “The CIPP Modelo for Evaluation. An undate, a review of the model’s development, a checklist to guide implementation”. Ponencia desarrollada en el Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland (en línea). Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.

Fase	Sub-fase
Desarrollo de un marco teórico	Definición, orígenes e influencia de la educación de la interioridad Fundamentos teológicos y psicopedagógicos
Estudio de otros programas de educación de la interioridad	Revisión sistemática de programas de educación de la interioridad
Diagnóstico	Observación y análisis de la realidad del centro
Observación de la realidad – hipótesis-acción	Análisis de hábitos de meditación y mindfulness existentes en el centro Evaluación de competencias psico-corporales y emocionales
Adaptación del programa TREVA interioridad	El programa TREVA de educación de la interioridad
Planificación del programa	
Formación del profesorado	Realización y evaluación de la formación Preparación de la intervención en aula
Intervención en el aula	Ciclos de intervención en el aula
Evaluación	Evaluación del profesorado Evaluación del alumnado
Desarrollo de un marco teórico	Definición, orígenes e influencia de la educación de la interioridad Fundamentos teológicos y psicopedagógicos
Estudio de otros programas de educación de la interioridad	Revisión sistemática de programas de educación de la interioridad
Diagnóstico	Observación y análisis de la realidad del centro

A. Observación de la realidad y diagnóstico

Se realiza una recogida de datos generales del centro: número de alumnado, perfil socioeconómico y realidad del barrio en el que el centro se localiza. Además, se

observan, hábitos de meditación y *mindfulness*, competencias emocionales y el clima de aula. Por último, se miden las competencias *mindfulness* del profesorado.

B. Formulación de la hipótesis-acción

Se formula la hipótesis-acción, para ello se parte del diagnóstico realizado y de las necesidades observadas en alumnado y profesorado.

C. Adaptación del programa

El desarrollo del programa TREVA está realizado por L. López¹³³², el cual se ha basado en las propuestas de otros autores¹³³³. Lo que se realiza es una adaptación del programa TREVA para que responda, como ya se ha mencionado, a los criterios, objetivos y metodología propios de un programa de educación de la interioridad.

D. Realización del programa

La realización del programa comprende varias partes: la formación del profesorado e intervención en el aula.

Formación del profesorado

El punto de partida es el proceso formativo que se desarrolla con el profesorado del centro. Se les propone la participación en la formación del programa, y también su implicación en la metodología investigación-acción, es decir el compromiso de práctica personal y de recogida de los datos en el diario de práctica.

Se realiza el calendario, donde se marcan las distintas fases del proceso: aprendizaje del programa TREVA interioridad y aplicación en el aula.

Con respecto a la evaluación de la fase formativa se establecen los protocolos que se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7.2

Protocolos correspondientes a la fase formativa.

¹³³² Cf. L. López, *Op.cit.*, 2010.

¹³³³ Cf. M. Álvarez González (Coord.), *Op.cit.*, 2001.

Estudio	Factores	Recogida a través de
Evaluación del aprendizaje	Comprensión técnica	Cuestionario
	Desarrollo	Diario de práctica
	Facilidad	Fichas de
	Aplicabilidad	seguimiento
Evaluación de la práctica individual	Tiempos de dedicación	Observación
	Consciencia cotidiana	Diario de práctica individual
	Consciencia de aula	
Evaluación global de la formación	Valoración de la actividad	Cuestionario
	Valoración del formador	
	Documentación	
	Organización	

Intervención en el aula

La fase de intervención en el aula consiste en la aplicación por parte del profesorado de las actividades y prácticas de educación de la interioridad con el alumnado del centro. Para ello, se les entrega a los docentes un programa donde se detallan las prácticas y actividades a realizar, así como su secuencia. Esta fase tiene dos partes:

- Parte experimental: el profesorado realiza actividades de forma puntual en el aula y va recogiendo y evaluando la experiencia. El proceso se va contrastando con el resto de docentes y con el investigador.
- Parte sistemática: el profesorado implementa el programa en el aula de una forma sistemática.

En la siguiente tabla se presentan las herramientas utilizadas para la recogida de datos y la evaluación:

Tabla 7.3

Herramientas utilizadas para la recogida de datos.

Estudio	Factores	Recogida de datos
Planificación semanal de la intervención	Concreción de los ejercicios	Diario de práctica
	Aplicación	Sesiones realizadas
	Otras concreciones	
	Práctica	
Evaluación de práctica semanal	Aplicación	Diario de práctica
	Respuesta alumnado	Sesiones realizadas
	Efectos	
	Satisfacción	
	Observaciones	
Evaluación de la intervención	Continuidad de la práctica	Fichas de control
	Práctica en el aula	Diario de práctica
	Satisfacción	Sesiones realizadas

E. Evaluación, análisis y presentación de los resultados

Para la evaluación del programa TREVA interioridad, como ya se ha mencionado, se toma como base el modelo CIPP de D. Stufflebeam. En primer lugar, se evalúa el contexto, las entradas, el proceso y el producto. En segundo lugar, se trabaja con datos tanto cualitativos como cuantitativos. Por otro lado, se distingue la evaluación del programa, de su desarrollo y de sus resultados¹³³⁴. Por último, se contempla la necesidad de mejorar y validación.

Evaluación del contexto

A esta fase corresponden la evaluación de las necesidades durante todo el ciclo antecedente (ciclo 1). También se analizarán los obstáculos para el desarrollo del

¹³³⁴ Cf. R. Pérez Juste, *Evaluación de programas de educación*, La Muralla, Madrid, 2006.

programa. Igualmente, se incluyen aquí los estudios correspondientes a la evaluación del diagnóstico.

Evaluación del input (las entradas)

Se incluyen en este apartado:

- Recursos materiales.
- Recursos humanos.
- Estrategias de intervención.
- Coherencia interna.

Evaluación del proceso

El proceso será evaluado durante las dos fases principales de la realización del programa: formación del profesorado e intervención en el aula.

Evaluación del producto

Siguiendo el modelo de D. Stufflebeam, la evaluación del producto se realiza a partir de estos cuatro criterios: impacto, efectividad, sostenibilidad y transportabilidad¹³³⁵.

El impacto y la efectividad serán valorados por parte del alumnado y del profesorado a través de distintos instrumentos, tanto cuantitativos como cualitativos.

La sostenibilidad y la transportabilidad se incluyen en la fase de seguimiento, para así respetar la cronología propuesta de investigación-acción.

F. Seguimiento y conclusiones

El seguimiento del programa es algo importante, ya que va a poder facilitar datos de la durabilidad del trabajo realizado. Por ello, se ha realizado una investigación

¹³³⁵ Cf. D. Stufflebeam, “The CIPP Modelo for Evaluation. An undate, a review of the model’s development, a checklist to guide implementation”. Ponencia desarrollada en el Oregon Program Evaluators Network Conference, Portland (en línea). Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.

longitudinal, a lo largo de dos años, recogiendo datos en cuatro fases distintas, dos el primer año y otras dos el segundo.

Las conclusiones se realizarán con respecto a los siguientes elementos:

- Generales.
- Diseño del programa.
- Diagnóstico.
- Formación del profesorado.
- Intervención.
- Conclusiones finales.

7.3 Hipótesis-acción

Este es el desarrollo que se realiza en esta investigación con respecto a la hipótesis-acción:

- El alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Centro de Formación Otxarkoaga necesita trabajar y desarrollar la inteligencia espiritual.
- Para ello, se diseña, se aplica y se evalúa el programa de interioridad TREVA, donde se va a trabajar una dimensión de la inteligencia espiritual, la interioridad, desde la psico-corporalidad.
- El programa TREVA interioridad produce efectos positivos en el alumnado, tanto en variables emocionales y relajatorias como relacionales (clima de aula).

7.4 La muestra

7.4.1 Muestra del profesorado

En el programa participa el personal educativo que imparte docencia en Educación Obligatoria Secundaria. Dentro de esta muestra se incluye: profesorado y especialistas de apoyo educativo. Son un total de 21 personas: 5 hombres (23,8%) y 16 mujeres (76,2%).

7.4.2 Muestra del alumnado

En la investigación participa todo el alumnado de ESO del Centro de Formación Otxarkoaga. Su distribución por nivel académico, tal como se muestra en la tabla, es la siguiente:

Tabla 7.3

Muestra del alumnado por curso académico.

Curso	N de alumnos	%
1º	22	15,8
PREE (1ºC)	6	4,3
2º	31	22,3
3º	35	25,1
4º	45	32,3
TOTAL	139	

7.5 Dimensiones y variables

En la investigación no se pretende medir variables asociadas a la inteligencia espiritual, ya que la posibilidad de medir este tipo de inteligencia es un debate que todavía está presente entre los distintos autores¹³³⁶. Éste sería un estudio que excede la pretensión de esta investigación.

El objetivo es medir el impacto que tiene un programa que trabaja la educación de la interioridad en otras dimensiones individuales y grupales de la persona. Como ya se ha explicitado en el desarrollo antropológico, el ser humano tiene múltiples dimensiones, las cuales están inter relacionadas. La hipótesis que se presenta es que el trabajo en

¹³³⁶ Como ya se ha mostrado en la primera parte de la investigación, son varios los autores que opinan que no es posible medir cuantitativamente la inteligencia espiritual. Ver: F. Torralba, *Op.cit.*, 2010; L. López, *Op.cit.*, 2015.

educación de la interioridad posee efectos positivos en variables emocionales y relacionales (clima de aula). A continuación se presentan las diferentes variables que se utilizan en la investigación, con sus correspondientes factores y sub factores.

En la variable relajación escolar se analizan los subfactores: creencias y hábitos, habilidades, conciencia, relajación mental y relajación física. En la variable competencia emocional se va a medir: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. En la variable auto percepción de bienestar y estrés se miden estos dos subfactores, auto percepción y estrés. En la variable ansiedad se miden dos dimensiones, la ansiedad en cuanto estado, y la ansiedad en cuanto rasgo o tendencia. En la variable clima de aula se analizan: satisfacción, cohesión, relación, orden, orientación, cohesión de grupo y conducción de grupo.

Con el profesorado se evalúan competencias *mindfulness*, que incluye los factores autoconciencia y autocontrol, y conciencia y gestión de grupo.

7.5.1 Desarrollo del programa

El desarrollo del programa se evalúa por medio de cuatro dimensiones. Cada una de ellas se corresponde a una fase y posee diversos factores y subfactores:

- Diagnóstico.
- Diseño.
- Formación.
- Intervención y evaluación.

7.5.2 Competencia relajatoria

Se puede definir la competencia relajatoria como el conjunto de habilidades, creencias, hábitos y conocimientos de los que dispone un individuo para relajarse¹³³⁷.

¹³³⁷ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2011, p. 33.

Como ya se ha mencionado, está formada por cinco factores: creencias y hábitos de relajación, habilidades, conciencia corporal, relajación mental y relajación física. Los cuatro primeros están basados en el método ABC: *atencional-behavioral cognitive* (atencional-conductual-cognitivo)¹³³⁸. El quinto factor hace referencia a la capacidad de auto conciencia de un sujeto, de sus dimensiones corporales, emocionales y mentales. Esta capacidad le posibilita estar con presencia en las actividades que realiza desarrollando un estado de flujo¹³³⁹.

7.5.3 Competencia emocional

La variable competencia emocional está formada por las cinco dimensiones que desarrolla el marco teórico de la educación emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar¹³⁴⁰. La conciencia emocional hace referencia a la capacidad de los sujetos para percatarse de sus emociones en el momento en que acontecen. Regulación emocional es la capacidad de los sujetos para regular sus emociones, de modo que haya un control de éstas por parte del individuo y pueda darse una expresión adecuada de las mismas. La autonomía personal está relacionada con el uso que las personas realizan de las emociones, de modo que sean un impulso para la motivación y así alcanzar sus metas. La inteligencia interpersonal tiene que ver con la capacidad para reconocer y empatizar con las emociones de las otras personas. Por último, las habilidades de vida y bienestar tienen que ver con las capacidades de establecer relaciones, como la competencia social.

¹³³⁸ Cf. J. Smith, *Entrenamiento ABC en relajación*, DDB, Bilbao, 2001.

¹³³⁹ Cf. M. Csikszentmihalyi, *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*, Kairós, Barcelona, 1997.

¹³⁴⁰ R. Bisquerra, *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona, 2000; R. Bisquerra, "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *Revista de investigación Educativa (RIE)*, 21, 2003, pp. 7-43; R. Bisquerra y N. Pérez, "Las competencias emocionales", *Educación XXI*, 10, 2007, pp. 61-82.

7.5.4 Auto percepción bienestar y estrés

Para entender las diferentes puntuaciones de satisfacción con la vida, es necesario conocer algunos de los componentes que conforman la experiencia satisfactoria de la mayoría de las personas. Las relaciones sociales influyen de forma directa en la felicidad. La gente que puntúa alto en la satisfacción con la vida suele tener una red social que le proporciona apoyo a distintos niveles.

Otro factor que influye en la mayoría de personas en la satisfacción con la vida es su realización con las tareas que lleva a cabo, ya sean laboral, escolares, familiares, entre otros. Cuando el individuo disfruta de lo que hace y se siente significativo e importante se incrementa la satisfacción, sin embargo, cuando una persona fracasa con lo que hace la satisfacción disminuye.

Un tercer factor que influye en la satisfacción con la vida, así como en la satisfacción consigo mismo, es la vida religiosa o espiritual, el aprendizaje y el crecimiento, y el tiempo libre. Para muchas personas son fuentes de satisfacción. Sin embargo, cuando se frustran estas fuentes de valor personal, pueden ser causantes de insatisfacción. Hay otros elementos adicionales de satisfacción e insatisfacción, algunos que son comunes a muchas personas como la salud, y otros que son únicos de cada individuo. La mayoría de las personas conocen los factores que los llevan a su satisfacción o insatisfacción, aunque el temperamento de una persona - una tendencia general de ser feliz o infeliz - puede alterar sus respuestas.

La otra variable que se mide en esta escala es la auto percepción de estrés. El nivel de estrés no se puede evaluar de forma aislada, hay que tener en cuenta todos los elementos que de una u otra forma pueden afectar a la persona. En este sentido a la hora de evaluar la auto percepción de estrés se han tenido en cuenta factores personales, interpersonales y contextuales.

La escala ofrece una interpretación del nivel de estrés en tres niveles: insignificante, moderado y alto.

7.5.5 Ansiedad

Se define la variable ansiedad como una reacción emocional desagradable producida por un estímulo externo, que es considerado por el individuo como amenazador, produciendo cambios fisiológicos y conductuales en el sujeto¹³⁴¹.

La ansiedad genera sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión que surgen como consecuencia de que el sujeto anticipa una amenaza real o imaginaria¹³⁴².

También es importante diferenciar la ansiedad como estado o como rasgo. Así, hay personas más propensas a la ansiedad (temor) en las situaciones de una forma generalizada, como pauta de afrontamiento de las situaciones vitales. Esa ansiedad se conceptualiza como un rasgo de personalidad específico frente a esa situación¹³⁴³. En otras ocasiones, la ansiedad está relacionada con eventos concretos o períodos determinados de la vida del sujeto, en ese caso la ansiedad es un estado.

7.5.6 Clima de aula

La variable clima de aula ha sido estudiada por numerosos autores¹³⁴⁴. Se han elaborado revisiones y bases de datos¹³⁴⁵, así como escalas e inventarios¹³⁴⁶.

¹³⁴¹ Cf. Ch. Spielberg, *Tensión y ansiedad*, Harla, México, 1980.

¹³⁴² Cf. D.E. Papalia, *Psicología*, Mac Graw-Hill, Madrid, 1994.

¹³⁴³ Cf. J.J. Bauermeister, "Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen", *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7, 1989, p. 69-88.

¹³⁴⁴ Cf. M.K. Alderman, *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004; Baker *et. al.*, "The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments", *School Psychology Quaterly*, 18, 2003, pp. 206-221; C.A. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research and practice*, Houghton-Mifflin, Boston, 2005; J. Carey y C. Dimmit (Ed.), "Evidence-based school counseling interventions: Rules of evidence, outcomes and outcome measures", *Annual Meeting of the American School Counselor Association*, Reno, N.V., 2004.

¹³⁴⁵ Cf. M.L. Isaacs, "Data-driven decisión making: The engine of accountability", *Professional School Counseling*, 5, 2003, pp. 235-248; R.T. Lapan, "Evaluating school counseling programs". En C.A. Sink (Ed.) *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*, Houghton Mifflin, Boston, 2005; S.K. Johnson y C.D. Johnson, "Results-based guidance: A systems approach to student support programs", *Professional School Counseling*, 6, 2003, pp. 180-184.

¹³⁴⁶ Cf. Brandt *et. al.*, "Middle school inmpovement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate", *Journal of Educational Psychology*, 95, 2003, pp. 570-588; J. Carey

El clima de aula se define como

*“Una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida en término de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo (...). Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo”*¹³⁴⁷.

En esta investigación se utiliza la escala desarrollada por R. Bisquerra y L. López¹³⁴⁸.

7.5.7 Competencias *mindfulness* en los docentes

Se quiere observar la adquisición por parte de los docentes de las competencias *mindfulness*, que le posibiliten una *gestión consciente del aula*¹³⁴⁹. Dentro de las competencias *mindfulness* se van a distinguir dos factores:

- Autoconciencia y autocontrol: se trata de una dimensión que agrupa dos factores: la autoconciencia psico-corporal y el autocontrol en clase.
- Conciencia y gestión del grupo: se trata de una dimensión que engloba otros dos factores: la percepción del grupo y la conducción del mismo.

y C. Dimmit (Ed.), “Evidence-based school counseling interventions: Rules of evidence, outcomes and outcome measures”, *Annual Meeting of the American School Counselor Association*, Reno, N.V., 2004; M.L. Van Horn, “Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the School Climate Survey”, *Educational and Psychological Measurement*, 63, 2003, pp. 1002-1019.

¹³⁴⁷ M. Martínez Muñoz, “El clima de clase”. En A.M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Praxis, Barcelona, 1996, p. 421.

¹³⁴⁸ Cf. R. Bisquerra y M. Martínez (Eds.), *El clima escolar als centres d’Ensenyament Secundari a Catalunya*, Consell Superior d’Avaluació del Sistema Educatiu del Departament d- Educació de la Generalitat de Catalunya, 1998.

¹³⁴⁹ Cf. L. López, *El maestro atento*, DDB, Bilbao, 2017.

7.6 Instrumentos y recursos

7.6.1 La recogida de datos

Siguiendo la metodología propuesta por el modelo investigación-acción, desde el primer momento es necesario recoger de modo sistemático los datos. Para la recogida de datos se utilizan diferentes instrumentos: cuestionarios, diarios y pruebas objetivas.

7.6.2 Creación y adaptación de instrumentos de medida

Se presentan en la siguiente tabla los distintos instrumentos de medida utilizados:

Tabla 7.4

Instrumentos de medida utilizados.

Instrumento	Recogida de datos
Diario investigación-acción	Profesorado
Encuesta de evaluación global de la formación	Profesorado
Cuestionario de <i>Mindfulness</i> Docente	Profesorado
Escala de Relajación Escolar	Alumnado
Cuestionario Breve de Clima de Aula	Alumnado
Cuestionario de Auto percepción Bienestar y Estrés	Alumnado
Cuestionario Desarrollo Emocional	Alumnado
Cuestionario Ansiedad Rasgo/Estado	Alumnado
Escala de evaluación del programa	Alumnado
Evaluación de la práctica individual	Profesorado
Cuestionario de intervención en el aula	Profesorado
Cuestionario de Evaluación del Aprendizaje	Profesorado
Cuestionario Global del Programa	Alumnado

7.7 Análisis de datos

Se utilizan distintos procedimientos para el análisis de datos, tanto a nivel cualitativo como cuantitativo¹³⁵⁰.

Los cualitativos han sido:

- Elaboración de tipologías.
- Perfiles.
- Informes analíticos.
- Representaciones gráficas: de variación, estadísticas y de estructura.

Los cuantitativos han sido:

- Estadísticos descriptivos: media y desviación típica.
- Prueba “t” student: para muestras independientes. Se utilizó para calcular diferencias de medias entre dos grupos.
- Anova 1 factor: para muestras independientes. Se utilizó para calcular diferencias de medias entre más de dos grupos.
- Anova de medidas repetidas: para calcular diferencias a lo largo de los cuatro tiempos de medición.
- Coeficiente de correlación de Pearson: para analizar el grado de asociación entre pares de variables.
- Alfa de Cronbach: para calcular la consistencia interna de los distintos factores de los cuestionarios utilizados.
- Gráficos: histogramas, barras y líneas. Para describir las variables.

7.7.1 Recursos didácticos

Los recursos didácticos utilizados han sido: material audiovisual, videos, reproductor de CD, ordenador. Además, para las actividades tanto en la fase de formación como de intervención en el aula se han utilizado: globos, rotuladores, cartulinas, papel de estraza, pinturas de dedo, velas y pelotas de tenis.

¹³⁵⁰ Cf. J. Etxeberria y F.J. Tejedor, *Análisis descriptivo de datos en educación*, La Muralla, Madrid, 2005; J.A. Gil, *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*, UNED, Madrid, 2000.

7.7.2 Instalaciones

Toda la investigación se ha realizado en las instalaciones del Centro de Formación Otxarkoaga. La formación del profesorado ha tenido lugar en una sala polivalente que el centro tiene y que utiliza como salón de actos. Es un espacio amplio, con posibilidad de quitar y poner sillas, con buena iluminación y sonoridad. La sala dispone de cortinas que han posibilitado ajustar la cantidad de luz a los ejercicios y prácticas que se iban realizando. Junto a la sala hay una amplia terraza, de unos trescientos metros cuadrados, que ha facilitado realizar algunas actividades y prácticas al aire libre. Esta sala y su correspondiente terraza han sido un lugar muy apropiado para realizar la formación.

La intervención con el alumnado se ha desarrollado en las aulas.

7.8 Temporización

En la siguiente tabla se presenta una síntesis de la temporización de todo el proceso desarrollado:

Tabla 7.5

Temporalización del proceso

Tarea	Fecha	Dirigido a
Diagnóstico T1	Septiembre-octubre. Curso 14-15	Profesorado y alumnado
Formación del profesorado 1	Octubre-diciembre. Curso 14-15	Profesorado
Formación del profesorado 2	Febrero-junio. Curso 14-15	Profesorado
Intervención experimental	Febrero-junio. Curso 14-15	Alumnado
Recogida de datos T2	Junio. Curso 14-15	Profesorado y alumnado

Recogida de Septiembre. Curso 15-16 Alumnado
datos T3

Intervención Septiembre-junio. Curso 15-16 Alumnado
sistemática

Recogida de Junio. Curso 15-16 Alumnado
datos T4

7.9 Síntesis del capítulo

Como se ha mostrado a lo largo del presente capítulo, la elección del método investigación-acción ha sido fruto de un proceso de trabajo, tanto a nivel epistemológico como metodológico. Uno de los elementos más valorados en la elección de esta metodología ha sido la posibilidad de combinar metodologías cuantitativa y cualitativa, la intención de mejorar la calidad del aprendizaje por medio de la formación de los docentes, así como su participación activa en la investigación.

La concreción del modelo de investigación-acción está inspirada en distintos autores, recogiendo las distintas aportaciones de cada uno de ellos e integrándolas en este modelo. De K. Lewin se recoge la secuencia de cuatro tiempos: planificación, acción, observación y reflexión¹³⁵¹. De G. Goyette y M. Léssard-Hebert se recoge su modelo en espiral¹³⁵². Por último, de L. López se toman las siguientes especificidades: la investigación consta de varios ciclos, los cuales están divididos en microciclos, se incluyen ciclos antecedentes, referentes a los años anteriores y el desarrollo a partir de un ciclo básico, que posteriormente se desarrolla en otros ciclos similares¹³⁵³.

En la investigación-acción se desarrolla una secuencia de seis pasos:

- Observación de la realidad.

¹³⁵¹ Cf. K. Lewin, *Op.cit.*, 1946, pp. 34-46.

¹³⁵² Cf. G. Goyette y M. Léssard-Hebert, *Op.cit.*, 1988.

¹³⁵³ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2010, p. 71.

- Enunciado del problema.
- Planificación y adaptación del programa.
- Realización del programa.
- Presentación y análisis de resultados.
- Interpretación y conclusiones.

La investigación-acción recoge dos líneas de trabajo: una teórica y una práctica. Se parte de una hipótesis-acción que presupone la posibilidad de desarrollar un programa de educación de la interioridad, para desarrollar la inteligencia espiritual desde la vía psico-corporal. Si bien, partiendo de la perspectiva integral del ser humano y de una antropología unitaria, sistémica y relacional, se van a medir competencias relajatorias, emocionales y relacionales.

La investigación tiene una muestra de alumnado (N=139) y de profesorado (N=23) que componen el grupo humano que participa de la investigación-acción. El alumnado tiene edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Hay 65 chicas (46,7%) y 74 chicos (53,3%). Como se expondrá en el capítulo siguiente, el alumnado pertenece a un nivel socio demográfico medio bajo, que es el existente en el barrio en el que se encuentra inserto el centro. También hay una fuerte presencia de alumnado procedente de otros continentes, África y América Latina, fundamentalmente.

La investigación utiliza una metodología cuasi experimental longitudinal. Se quieren observar los cambios producidos en el alumnado y el profesorado una vez implementado un programa de educación de la interioridad. Por ello, el análisis y la recogida de datos es de carácter cuantitativo y cualitativo, y contiene una serie de instrumentos, los cuales están validados y confieren a la investigación los criterios de rigor científico correspondientes.

8 DESARROLLO Y EVALUACIÓN

8.1 Análisis y evaluación del contexto

El Centro de Formación Otxarkoaga es un centro de titularidad diocesana (Diócesis de Bilbao), inserto en el barrio bilbaíno de Otxarkoaga. Su actividad docente se dirige a alumnado a partir de los 12 años, tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como no reglada, prestando especial dedicación a las personas más desfavorecidas.

8.1.1 Análisis del contexto

A. Descripción del entorno del centro

El centro está situado en las afueras de Otxarkoaga, barrio periférico de Bilbao, en la ladera del monte Abril. El barrio nació a mediados del siglo XX, en la década de los años 50, como consecuencia de la inmigración que había llegado a Bilbao. Las personas que llegaban a Otxarkoaga disponían de escasos recursos económicos y construyen chabolas creándose en Otxarkoaga un poblado chabolista. En los años 60 se establece un plan de urgencia social que tiene por objeto la edificación de viviendas subvencionadas y la eliminación de las chabolas (se estima que se derribaron más de 1.500). En 1959 se inicia la construcción del poblado dirigido de Otxarkoaga, y se levantaron 3.672 pisos, junto con locales comerciales, escuelas e iglesia. Se trasladan a Otxarkoaga más de 2.100 familias¹³⁵⁴.

A pesar del proceso de rehabilitación del barrio, Otxarkoaga quedó estigmatizado como una zona con una alta conflictividad. En la década de los 80 e inicio de los 90 se convirtió en un importante centro de venta y consumo de droga. Se estima que unos 450 jóvenes fallecieron en esa época por consumo de heroína¹³⁵⁵. El consumo de drogas y la diversidad étnica crearon una mala imagen del barrio en esos años.

¹³⁵⁴ Cf. L. Bilbao Larrondo, *El Poblado dirigido de Otxarkoaga: Del Plan de Urgencia Social de Bizkaia al Primer Plan de Desarrollo Económico*, Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 2008.

¹³⁵⁵ El País, 21 de octubre de 2001.

A partir de la década de los 90 el ayuntamiento de Bilbao realiza un plan para regenerar el barrio, construyéndose nuevas viviendas y dotando de mejores infraestructuras y servicios al mismo. A pesar de los distintos planes de regeneración, Otxarkoaga sigue siendo una de las zonas con bajo nivel económico, social y cultural de Bilbao. Por ello, en la actualidad el ayuntamiento de Bilbao ha vuelto a diseñar un plan urbanístico para hacer frente a la degradación del barrio¹³⁵⁶.

B. Historia del centro

El Centro Formativo Otxarkoaga es una institución educativa, sin ánimo de lucro, cuya titularidad ostenta el Obispado de Bilbao. La historia del centro discurre unida a la del barrio de Otxarkoaga. Surge, en el año 1962, para dar respuesta educativa a una población infantil y juvenil muy numerosa: hijos e hijas de inmigrantes, en un barrio bilbaíno carente, en ese momento, de infraestructuras educativas. El sacerdote diocesano Diego Berguices es el impulsor de este proyecto. Un proyecto que apostaba por la educación, y la cualificación e inserción laboral de los jóvenes como medio para promover el desarrollo y la autonomía de los mismos¹³⁵⁷.

El centro abre sus puertas en el año 1962, e inicia su andadura como colegio parroquial, impartiendo los tres primeros grados de educación elemental. Un año después, en 1963, inicia la impartición del Bachillerato. En 1965 se introducen los estudios de Iniciación Profesional para el alumnado de tercer grado de Educación Elemental y de Bachillerato

Al principio fue la Oficialía Industrial en las ramas de metal, carpintería y mecánica del automóvil. Posteriormente, a partir de 1976, se comenzó a impartir la Formación Profesional de primer ciclo en las ramas anteriores, añadiendo electricidad a partir de 1981. Asimismo, se iniciaron los estudios de Iniciación Profesional (IP) y Sección Aprendizajes de Tareas (SAT). La oferta se amplió con las especialidades de albañilería

¹³⁵⁶ Cf. El Correo Español. El pueblo vasco, 16 de junio de 2018.

¹³⁵⁷ En ese mismo tiempo hay dos sacerdotes que ponen en marcha otros centros formativos en zonas degradadas a nivel socioeconómico. Lo hacen desde los mismos presupuestos que Diego Berguices, la doctrina social cristiana, y la educación y cualificación profesional como espacio para el desarrollo de jóvenes, tanto en Vizcaia como en Guipuzcoa. En Muskiz Marcelo Gangoiti pone en marcha el Centro de Formación Somorrostro, en 1947. José María Arizmendarreta, en 1943, funda la Escuela Profesional de Eskoriatza, que posteriormente se convertiría en la Escuela Politécnica y, con el paso del tiempo, en el embrión de la Cooperativa de Mondragón.

y fontanería a partir de 1987. En 1990 el centro fue autorizado por la Administración Educativa a impartir Educación para Personas Adultas (EPA) y se comenzó a ofrecer Formación Ocupacional (para desempleados). En esta misma fecha, se amplía la oferta de Formación Profesional a la rama de climatización, a partir de 1.990.

A lo largo de su andadura educativa el centro ha recibido diversos reconocimientos como el primer premio, modalidad C, de los “Premios Nacionales de Compensación Educativa”, año 2006. En el año 2013 se nombra al centro “Bilbaíno Ilustre”. En el año 2014 recibe el premio “Norte-Sur”, concedido por el Ayuntamiento de Bilbao, por el trabajo en el ámbito de la solidaridad, la interculturalidad y la defensa de los derechos humanos.

C. Misión, visión y valores

La misión, la visión y los valores están marcados por la orientación humanista-cristiana del centro.

La actividad docente del centro se dirige al alumnado mayor de 12 años, tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como en el de la no reglada, prestando especial dedicación a las personas en situación de vulnerabilidad (fracaso escolar, problemática social, necesidades educativas especiales...). Su oferta educativa pretende responder a las expectativas del alumnado y sus familias, promoviendo una formación integral a nivel personal, social y religioso. Su labor es favorecer su inserción, con la mayor titulación posible, en el mundo laboral o la continuación en posteriores estudios mediante una enseñanza personalizada.

Como organización cuya titularidad ostenta el Obispado de Bilbao, el centro aspira a ser un centro reconocido por su quehacer educativo que, desde los principios del mensaje de Jesús de Nazaret, mantiene una actitud de escucha e implicación del personal, en el alumnado, sus familias y el entorno. Busca, promueve y pone en práctica respuestas innovadoras a la diversidad de situaciones del alumnado; aplicando en su tarea educativa avances pedagógicos y tecnológicos, prestando atención a las culturas y lenguas existentes en la comunidad, fomentando una cultura sostenible, potenciando la seguridad en el trabajo y utilizando técnicas de gestión que garanticen la viabilidad económica. Todo ello basado en principios de mejora continua.

Algunos de los valores del centro son el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa, la innovación educativa, la implicación, el servicio y la justicia social. La propuesta de valores dirigida al alumnado subraya la igualdad (aceptación, escucha, diálogo, comprensión y corresponsabilidad), la convivencia (respeto mutuo, tolerancia, cuidado del medio, aceptación del otro y comunicación), la solidaridad (compañerismo, cooperación, solidaridad, generosidad y ayuda), la auto realización (confianza en sí mismo, protagonismo, reflexión, espíritu crítico, autonomía, independencia), desarrollo de la identidad (armonía, coherencia, autenticidad, salud, asertividad, consciencia de las limitaciones personales y grupales), iniciativa (espontaneidad, apertura, autoestima, fe en uno mismo, decisión y esfuerzo), creatividad y capacidad de análisis.

Dentro de los valores relacionados con el desarrollo emocional el proyecto educativo del centro señala la afectividad (amistad, cariño, bondad, belleza y simpatía) y la madurez (equilibrio y auto control).

Por último, dentro de la dimensión espiritual el proyecto educativo del centro recoge tres principios fundamentales: la libertad (empatía, participación y responsabilidad), la justicia (sensibilidad, reconocimiento de derechos y deberes, valoración de esfuerzos, corresponsabilidad y autenticidad) y la fe (amor y compromiso).

En este ámbito espiritual el objetivo que se presenta en el proyecto educativo es proponer la visión de Jesús de Nazaret sobre la persona humana, educando en una forma de vida según los valores del evangelio, que garantice una conciencia social que lleve a un compromiso transformador y acerque a vivencias de la fe cristiana.

D. Líneas estratégicas

En sus líneas estratégicas el centro subraya:

- Dar protagonismo a sus clientes, fundamentalmente alumnado y sus familias.
- Adecuar la oferta formativa del centro a las necesidades tanto internas como externas.
- Profundizar en la identificación, planificación e implantación de innovaciones.
- Explicitar la respuesta pastoral, desde una perspectiva espiritual de la persona y desde los valores que dan sentido a la misión del centro.

8.1.2 Diagnóstico de problemas y obstáculos

A. Dificultad de formar al profesorado

A pesar de la apuesta del equipo directivo por el programa de interioridad TREVA hay una dificultad a la hora de formar al profesorado. Esta dificultad tiene que ver con el exceso de tareas que llevan a cabo los docentes y con la complejidad de encontrar un tiempo adecuado para dedicar a la formación. En ese momento el centro estaba haciendo una remodelación de su modelo pedagógico, lo cual requería un esfuerzo formativo al profesorado. El programa suponía incluir un ingrediente más al listado de proyectos y programas existentes hasta ese momento. Esta dificultad se recoge desde el primer momento, en el que el investigador presenta al equipo directivo el programa TREVA interioridad.

Además, en un primer momento se percibe la reticencia de algunos docentes ante el desconocimiento del programa. Las dudas venían de la posibilidad de que fuese un programa “doctrinal” centrado en lo religioso, o algo “exotérico” que les iba a llevar a realizar actividades “extrañas” en el aula. Este elemento se recoge en la primera sesión formativa con el profesorado, en la que se les pide que expresen verbalmente cómo se sienten con el nuevo programa que se está presentando.

B. Novedad del programa

El programa tanto para el profesorado como para el alumnado y sus respectivas familias, presenta un elemento de novedad. Por un lado, el alumnado participa de un clima religioso general de indiferencia. Por otro lado, no hay experiencias anteriores en el centro de desarrollo de programas similares. Uno de los elementos novedosos radica en la incorporación del silencio y de la psico-corporalidad en la docencia.

8.2 Diagnóstico específico

Este apartado se circunscribe a la primera fase de la investigación-acción: observación de la realidad. El objetivo de esta observación inicial es detectar necesidades y elaborar un diagnóstico. Estos son los pasos que se realizan:

8.2.1 Estudio del clima de aula

A. Descripción y procedimiento

Para la medición de las distintas variables de este estudio el procedimiento que se ha seguido ha sido el siguiente. Como se realiza un estudio cuasi experimental longitudinal, se han tomado 4 tiempos de medición. El primer tiempo se realiza en octubre de 2014, antes de que se comience a desarrollar el programa. El segundo tiempo se toma en mayo de 2015. En ese momento los docentes han finalizado su formación y han ido implementando, de forma experimental, actividades de educación de la interioridad en el aula. El tercer tiempo se toma en octubre de 2015. Por último, el cuarto tiempo se realiza en mayo de 2016. A lo largo de ese curso los docentes habían implementando el programa de un modo sistemático¹³⁵⁸.

La *Escala Breve de Clima de Clase* (EBCC) es una escala tipo Likert compuesta por 11 ítems que presenta diez posibilidades de respuesta (1-10) y mide dos dimensiones:

- **Cohesión de grupo:** se trata de un factor dinámico horizontal observable entre los componentes de un grupo y se refiere al grado de satisfacción, involucración y cohesión existente entre los mismos.
- **Conducción de grupo:** es un factor de carácter vertical (docente-alumno) y se refiere a la manera en que el profesor influye de manera satisfactoria en el desarrollo de la clase a través del orden y la organización, de la orientación a la tarea y de la calidad de su relación con los educandos.

B. Resultados y discusión

En la siguiente tabla se presenta una comparación de los datos referentes a clima de aula en cada uno de los cuatro tiempos:

¹³⁵⁸ Este es el procedimiento que se ha seguido en todas las variables, por lo tanto, no se volverá a explicitar en los siguientes apartados.

Tabla 8.1

Comparación del clima de aula en los cuatro tiempos.

Variables	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3		Tiempo 4		F	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Satisfacción	15.74	3.93	16.43	2.87	15.78	5.34	16.91	4.67	0.73	.03
Cohesión	12.26 cd	5.12	12.91 cd	5.45	14.61 ab	5.48	15.00 ab	4.82	4.18**	.16
Relación	15.04	3.37	14.04cd	4.11	16.30 b	3.58	16.35 b	2.97	3.41**	.13
Orden	11.35	3.83	11.96	3.73	12.91	4.86	14.3	4.24	2.84	.11
Orientación	16.13	5.88	16.48	5.83	19.74	5.47	18.35	6.02	2.59**	.10
Cohesión grupo	28	8.07	29.35	7.16	30.39	10.33	31.91	8.86	2.29**	.09
Conducción grupo	42.52 d	10.38	42.48 cd	12.04	48.96 b	11.93	49 ab	11.35	3.54	.13
Total clima	70.52 d	16.64	71.83 cd	17.74	79.35 b	20.24	80.91ab	18.89	3.76	.14

Nota: diferencias a lo largo de los 4 tiempos, siendo tiempo 1 (a), tiempo 2 (b), tiempo 3 (c) y tiempo 4 (d), según la prueba post – hoc de bonferroni.

* $p < .05$, ** $p < .01$.

Al analizar la existencia de diferencias a lo largo de los cuatro tiempos en Clima de aula, se observó un efecto multivariado significativo, $F(5, 18) = 211.58$, $p < .001$, $\eta^2 = .98$. De esta forma, se procedió a analizar las diferencias univariadas a lo largo de los cuatro tiempos en cada una de los ocho factores. Los resultados se pueden observar en la Tabla 8.1. Tal como se puede observar, se obtuvieron diferencias significativas en las variables de cohesión, relación, orden, conducción grupo y total clima. En general, las puntuaciones en el tercer y cuarto tiempo fueron mayores que en los dos primeros tiempos.

8.2.2 Evaluación de la competencia relajatoria

A. Descripción y procedimiento

La Escala de Relajación Escolar (ERE) ha sido desarrollada por L. López y A. Amutio, y consta de 36 ítems agrupados en cinco dimensiones. Mide la competencia relajatoria de los adolescentes en contexto escolar. Está basada en el SRBI¹³⁵⁹ y la Escala de Absorción de Tellegen¹³⁶⁰.

Las cinco dimensiones son las siguientes:

- Creencias y hábitos de relajación.
- Hábitos de relajación.
- Consciencia corporal.
- Relajación mental.
- Relajación física.

Estos son los factores e ítems de cada dimensión:

Creencias y hábitos de relajación

- Factor 1: Creencias.

¹³⁵⁹ Cf. J. Smith, *Entrenamiento ABC en relajación*, DDB, Bilbao, 2001.

¹³⁶⁰ Cf. A. Tellegen y G. Atkinson, "Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility", *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 1974, pp. 268-277.

- Factor 2: Hábitos y actitudes.
- Factor 3: Enfoque.
- Factor 4: Pasividad.
- Factor 5: Receptividad.

Consciencia corporal

- Factor 6: Consciencia respiratoria.
- Factor 7: Consciencia postural.
- Factor 8: Consciencia sensorial.

Relajación mental

- Factor 8: Estado general de la mente.
- Factor 9: Concentración.

Relajación física

- Factor 10: Centramiento.
- Factor 11: Energetización.
- Factor 12: Eutonía.

B. Resultados y discusión

A continuación se presenta la tabla donde se comparan los resultados de la Escala en los cuatro tiempos:

Tabla 8.2

Comparación de Relajación escolar en los cuatro tiempos.

Variables	Tiempo 1		Tiempo 2		Tiempo 3		Tiempo 4		F	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Creencias y hábitos	16.78	2.22	16	2.67	15.70	2.46	16.59	2.99	1.41	0.05
Habilidades	14.19	3.19	13.48	3.81	13.11	3.06	13.93	3.6	0.84	0.03
Conciencia	21.26b,c	4.33	18.30a	3.81	18.37a	3.63	19.33	4.98	4.83**	0.16
Relajación mental	15.48	2.73	15.33	3.17	15.96	3.64	15.48	2.97	0.44	0.01
Relajación física	21.96	3.56	20.56	2.67	21	3.54	21.52	3.99	1.26	0.04
Total	89.67c	11.4	83.67c	11.33	36.96a,b	5.72	86.85	13.06	216.43**	0.89

Nota: Diferencias a lo largo de los 4 tiempos, siendo Tiempo 1 (a), Tiempo 2 (b), Tiempo 3 (c) y Tiempo 4 (d), según la prueba Post – Hoc de Bonferroni.

**p < .05, ** p < .01.*

Al analizar la existencia de diferencias a lo largo de los cuatro tiempos en Relajación Escolar, se observó un efecto multivariado significativo, $F(13, 14) = 593,00$, $p < .001$, $\eta^2 = .98$. De esta forma, se procedió a analizar las diferencias univariadas a lo largo de los cuatro tiempos en cada una de los ocho factores. Tal como se puede observar, se obtuvieron diferencias significativas en las variables de Conciencia y Total. En el caso de Conciencia, la puntuación de T2 y T3 fue inferior a T1. En el caso del Total, la puntuación en T3 fue inferior a T1 y T2.

8.2.3 Competencia emocional

A. Descripción y procedimiento

Se mide esta variable por medio del *Cuestionario de Desarrollo Emocional* del GROPCDE-SEC, que ha sido diseñado como instrumento para recoger datos que permitan detectar necesidades en las diferentes dimensiones que conforman la competencia emocional.

El CDE-SEC es un inventario de auto informe que reúne información de las cinco dimensiones de la competencia emocional de acuerdo con el marco teórico de la educación emocional¹³⁶¹: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar.

Consiste en una escala de auto informe que consta de 35 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con 11 opciones de respuesta en una escala de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo).

¹³⁶¹ R. Bisquerra, *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona, 2000; R. Bisquerra, "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 2003, pp. 7-43; R. Bisquerra y N. Pérez, "Las competencias emocionales", *Educación XXI*, 10, 2007, pp. 61-82.

Tabla 8.3

Comparación de la Competencia Emocional en los tres tiempos.

Variables	Tiempo 1 (N = 26)		Tiempo 3 (N = 26)		Tiempo 4 (N = 26)		F	η^2
	M	DT	M	DT	M	DT		
Consciencia	6.97	1.39	6.54	1.28	6.46	1.22	2.86	.10
Regulación	5.39	1.35	5.11	1.25	5.03	1.10	1.11	.04
Autonomía	5.86c	1.59	5.73	2.11	4.83a	1.92	4.77*	.16
Interrelación	5.75	1.91	5.19	1.94	4.81	1.55	2.70	.10
Calidad de Vida	6.97	1.66	6.25	1.52	6.36	1.38	2.65	.10
Total	6.14c	1.18	5.76	1.36	5.55a	0.94	4.78*	.16

Nota. Comparación en los tres tiempos en competencia emocional: Tiempo 1 (a), Tiempo 2 (b) y Tiempo 3 (c).

* $p < .05$

B. Resultados y discusión¹³⁶²

En la Tabla 8.1 se presenta la comparación de la competencia emocional en los tres tiempos. Se presentan únicamente los resultados de los factores en los que ha habido un cambio estadísticamente significativo:

Hay diferencias significativas en Autonomía entre el T1 y el T3. La puntuación en T3 es más alta que en T1. También se han encontrado diferencias significativas en Total entre el T1 y el T3. La puntuación en T3 es más alta que en T1. Viendo lo anterior, se deduce que la diferencia en el total se debe principalmente a las diferencias en Autonomía.

8.2.4 Ansiedad

A. Descripción y procedimiento

El STAIC, es un cuestionario de autoevaluación que evalúa la ansiedad en escolares de cuarto de educación primaria hasta la educación secundaria. Está formado por dos escalas independientes de autoevaluación para medir dos aspectos diferenciados: la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo.

La escala A- Estado (AE) contiene 20 elementos con los que los niños y niñas pueden expresar cómo se sienten en un determinado momento, y la escala A- Rasgo (AT) comprende también 20 elementos con los que los niños y niñas pueden indicar cómo se sienten en general.

La medida AE intenta apreciar estados transitorios de ansiedad, es decir, aquellos sentimientos (subjetiva y conscientemente percibidos) de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo. La medida AT intenta evaluar diferencias relativamente estables a ser propensos a nivel de ansiedad. En general alumnos con niveles elevados de AT experimentan niveles elevados de AE.

¹³⁶² Se presentan los resultados relativos a T1, T3 y T4. Por razones ajenas a la investigación no se pudo realizar la medición del segundo tiempo (T2).

B. Resultados y discusión

En la Tabla 8.4 se presentan los estadísticos descriptivos referentes a las cuatro mediciones realizadas:

Tabla 8.4

Estadísticos descriptivos.

	Media	Desviación estandar	N
Estado T1	30.74	7.415	19
Estado T2	29.74	5.694	19
Estado T3	31.63	6.184	19
Estado T4	32.42	7.981	19
Rasgo T1	35.42	9.465	19
Rasgo T2	35.53	6.248	19
Rasgo T3	33.47	7.734	19
Rasgo T4	35.63	8.732	19

En la Tabla 8.5 se presentan los datos de la prueba multivariante:

Tabla 8.5

Pruebas multivariante

Efecto			Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Inter sujetos	Interceptación	Traza de Pillai	.981	443.793 ^b	2.000	17.000	.000
		Lambda de Wilks	.019	443.793 ^b	2.000	17.000	.000
		Traza de Hotelling	52.211	443.793 ^b	2.000	17.000	.000
		Raíz mayor de Roy	52.211	443.793 ^b	2.000	17.000	.000
Inter sujetos	factor1	Traza de Pillai	.353	1.182 ^b	6.000	13.000	.374
		Lambda de Wilks	.647	1.182 ^b	6.000	13.000	.374
		Traza de Hotelling	.546	1.182 ^b	6.000	13.000	.374
		Raíz mayor de Roy	.546	1.182 ^b	6.000	13.000	.374

Al analizar las posibles diferencias a lo largo de los tres tiempos en Ansiedad, se observó que no había efecto multivariado significativo, $F(2, 17) = 1.18$, $p = .374$, $\eta^2 = .35$, de tal modo que las puntuaciones en ansiedad estado fueron iguales en el Tiempo 1 ($M = 30.74$, $DT = 7.42$), en el Tiempo 2 ($M = 29.74$, $DT = 5.69$) y en el Tiempo 3 ($M = 31.63$, $DT = 6.18$).

8.2.5 Evaluación de la Auto percepción del bienestar y el estrés

A. Descripción y procedimiento

El cuestionario de Auto percepción del bienestar y el estrés es un instrumento elaborado por N. Pérez-Escoda. Su propósito es recoger información sobre el grado de satisfacción en diferentes dominios de cada sujeto mediante una escala de siete puntos. Recoge información sobre las siguientes variables o dominios: Sentido vital (SV), Afrontamiento eficaz de las situaciones estresantes (AE), Salud auto percibida (S), Satisfacción con el trabajo (ST), Resiliencia auto percibida (RL), Satisfacción con la situación familiar (SF), Satisfacción con las relaciones sociales (RS), Autoestima (A), Seguridad Laboral (SL), Satisfacción con el nivel de estudios (NE), Problemas importantes (P), Estrés auto percibido (E), Responsabilidad (R), Redes de Apoyo (RA), Inteligencia auto percibida (I) y Inteligencia Emocional auto percibida (IE)¹³⁶³.

B. Resultados y discusión

Se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos de las tres mediciones realizadas: T1, T3 y T4¹³⁶⁴:

¹³⁶³ Cf. N. Pérez-Escoda, "Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios". En M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Ed.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, Alicante, 2013, pp. 1548-1556; N. Pérez-Escoda y A. Alegre, "Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction?", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16, 2016, pp. 131-140.

¹³⁶⁴ Se presentan datos obtenidos de las mediciones T1, T3 y T4. Por razones ajenas a la investigación no se pudo realizar la medición en el tiempo 2 (T2).

Tabla 8.6

Estadísticos descriptivos.

	Media	Desviación estandar	N
Auto percepción T1	26.81	7.049	26
Auto percepción T3	27.88	5.574	26
Auto percepción T4	26.15	7.058	26

También se presenta el resultado de las pruebas multivariante:

Tabla 8.7

Pruebas multivariante.

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.	Eta parcial al cuadrado
factor1	Traza de Pillai	.082	1.067 ^b	2.000	24.000	.360	.082
	Lambda de Wilks	.918	1.067 ^b	2.000	24.000	.360	.082
	Traza de Hotelling	.089	1.067 ^b	2.000	24.000	.360	.082
	Raíz mayor de Roy	.089	1.067 ^b	2.000	24.000	.360	.082

Al analizar las posibles diferencias a lo largo de los tres tiempos en Auto percepción, se observó que no había efecto multivariado significativo, $F(2, 24) = 1.07$, $p = .360$, $\eta^2 = .08$, de tal modo que las puntuaciones fueron iguales en el Tiempo 1 ($M = 26.81$, $DT = 7.05$), en el Tiempo 3 ($M = 27.88$, $DT = 5.57$) y en el Tiempo 4 ($M = 26.15$, $DT = 7.05$).

8.2.6 Estudio de competencias *mindfulness* en el profesorado

A. Descripción del instrumento

El *Cuestionario de Mindfulness Docente* (CMD) es una escala tipo Likert compuesta por 30 ítems que presenta 6 posibilidades de respuesta (1- Total desacuerdo; 2- Bastante desacuerdo; 3- Más bien en desacuerdo; 4- Más bien de acuerdo; 5- Bastante de acuerdo; 6- Total acuerdo). La puntuación oscila entre 30 y 180 puntos. El cuestionario mide dos factores, cada uno de las cuales engloba distintas variables:

- Autoconciencia y autocontrol: se trata de una dimensión que agrupa dos factores: la autoconciencia psico-corporal y el autocontrol en clase.
- Conciencia y gestión del grupo: se trata de una dimensión que engloba otros dos factores: la percepción del grupo y la conducción del mismo.

B. Resultados y discusión

En la Tabla 8.8 se presentan los datos obtenidos en el CMD en las dos mediciones realizadas: T1 y T2.

En la Tabla 8.9 se presenta también la muestra de pruebas emparejadas

Tabla 8.8

Estadísticas de muestras emparejadas

	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Autoconciencia psico-corporal T1	23.20	5	8.22800	3.67967
Autoconciencia psico-corporal T2	27.20	5	8.136	3.639
Autocontrol frente a grupo T1	25.40	5	2.608	1.166
Autocontrol frente a grupo T2	25.40	5	1.342	.600
Percepción del grupo T1	27.60	5	2.966	1.327
Percepción del grupo T2	28.40	5	4.930	2.205
Conducción del grupo T1	30.40	5	4.037	1.806
Conducción del grupo T2	31.60	5	2.702	1.208
Autoconciencia y autocontrol T1	48.60	5	6.348	2.839
Autoconciencia y autocontrol T2	52.60	5	8.877	3.970
Conciencia y gestión grupo T1	58.00	5	6.519	2.915
Conciencia y gestión grupo T2	60.00	5	7.483	3.347
Total Mindfulness T1	106.60	5	12.25969	5.48270
Total Mindfulness T2	112.60	5	16.149	7.222

:

Tabla 8.9

Prueba de muestras emparejadas

Variables	Diferencias emparejadas						t	gl
	M	DT	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Autoconciencia psico-corporal – Autoconciencia psico-corporal POST	-4.000	3.807	1.702	-8.728	.728	-2.349	4	
Autocontrol frente a grupo – Autocontrol frente a grupo POST	.000	3.317	1.483	-4.118	4.118	.000	4	
Percepcion del grupo – Percepcion del grupo POST	-.800	2.864	1.281	-4.356	2.756	-.625	4	
Conduccion del grupo – Conduccion del grupo POST	-1.200	3.701	1.655	-5.796	3.396	-.725	4	
Autoconciencia y autocontrol – Autoconciencia y autocontrol POST	-4.000	4.301	1.924	-9.341	1.341	-2.080	4	
Conciencia y gestión grupo – Conciencia y gestión grupo POST	-2.000	6.042	2.702	-9.502	5.502	-.740	4	
Total_Mindfulness - Total_Mindfulness POST	-6.000	9.823	4.393	-18.197	6.197	-1.366	4	

Como se puede ver en las tablas no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las variables, ello es debido a que la n es muy pequeña. No obstante, la primera variable (autoconciencia psico-corporal) sí que es marginalmente significativa, por lo que si presenta una evidencia de mejora en los docentes.

8.2.7 Conclusiones

El estudio muestra diferencias significativas tanto en la *Escala Breve de Clima de Aula* como en la *Escala de Relajación Escolar*. En la *Escala Breve de Clima de Aula* se obtuvieron diferencias significativas en las variables de cohesión, relación, orden, conducción grupo y total clima. En general, las puntuaciones en el tercer y cuarto tiempo fueron mayores que en los dos primeros tiempos. En la escala de *Relajación Escolar* se obtuvieron diferencias significativas en las variables de Conciencia y Total. En el caso de Conciencia, la puntuación de T2 y T3 fue inferior a T1. En el caso del Total, la puntuación en T3 fue inferior a T1 y T2.

También se han contemplado diferencias estadísticamente significativas en la variable competencia emocional. Tanto en el factor Autonomía emocional como en la puntuación Total los valores en T3 son más altos que en T1.

También se muestran diferencias marginalmente significativas en el *Cuestionario de Mindfulness Docente*, concretamente en la variable conciencia psico-corporal.

8.3 Evaluación del *input* (entrada)

En este apartado se pretende comprobar la capacidad del sistema para el desarrollo normalizado del programa. El objetivo es valorar la coherencia interna, es decir, la relación entre necesidades, objetivos y contenidos del programa.

8.3.1 Recursos materiales

A continuación, se presenta una enumeración de los recursos materiales necesarios para el desarrollo del programa. Además de dichos recursos, ha sido importante en el proceso la disponibilidad de espacios. En ese sentido, los espacios habilitados por el Centro de Formación Otxarkoaga han sido adecuados, una sala polivalente equipada con los recursos tecnológicos necesarios: ordenador, cañón de VGA y sistema de audio.

Material fungible:

- Papel estraza.
- Rotuladores.
- Pinturas de dedo.

Material específico:

- Cuestionarios.
- Cronómetros.

Material didáctico:

- Fotocopias.
- Carpetas.
- Dosieres.

Soporte informático:

- SPSS.

Las personas que han participado en la investigación han sido: el investigador principal, el equipo directivo y el profesorado del centro. Además, han participado los directores de esta tesis doctoral, el Dr. Miguel Ramón Viguri y el Dr. Luis López, con los que se ha contrastado el diseño de la investigación. También ha colaborado el Dr. David Herreros (Universidad del Atlántico) en cuestiones metodológicas. En la investigación también ha colaborado el Centro Diocesano de Orientación y Terapia Familiar Lagungo, facilitando recursos informáticos y didácticos.

8.4 Evaluación del proceso

El proceso es la cuarta parte de la investigación-acción y se concreta en dos ciclos, cada uno de los cuales tiene sus indicadores de evaluación: la etapa de formación del profesorado y la etapa de intervención en el aula.

8.4.1 Etapa de formación del profesorado

A. Datos generales: organización y participantes

Se han realizado un total de 40 horas de formación con el profesorado del centro. Estas 40 horas se dividían en dos ciclos. En el curso 2014-2015 se desarrolló todo el proceso formativo. El primer ciclo formativo, TREVA 1, se realizó en el primer trimestre del curso escolar. El objetivo era que los docentes integrasen a nivel tanto teórico como experiencial los elementos fundamentales de la educación de la interioridad. Se realizaron un total de siete sesiones formativas, con una duración de tres horas cada una de ellas (excepto la última sesión que fue de dos horas). Se impartieron dentro del horario escolar, los miércoles a la tarde, de 15,15 a 18,15 horas, período estipulado por el centro para la formación permanente del profesorado. De febrero a mayo del año 2015 se realizó el segundo ciclo formativo, TREVA 2, cuyo objetivo era la adquisición de competencias para implementar el programa de educación de la interioridad en las aulas.

En el proceso formativo participaron todos los docentes de Educación Obligatoria Secundaria, siendo un total de 23 personas: 18 eran profesores y 5 especialistas de apoyo educativo. En ese sentido, el criterio utilizado fue que todos los profesionales que tuviesen presencia en el aula participasen de la formación e implementación del programa.

B. Metodología del curso

La formación ha tenido una orientación teórico-práctica, cuyo objetivo era posibilitar la integración, a nivel vivencial, de las claves fundamentales de la educación de la interioridad en los docentes, así como su implementación en el aula.

Para ello, las sesiones combinaban ejercicios experienciales con explicaciones teóricas. En todo el proceso se dio importancia al silencio como un elemento metodológico fundamental. Las sesiones comenzaban y finalizaban con un momento meditativo/oracional de silencio.

Además, en el primer curso los docentes tenían tareas cuyo objetivo era promover su capacidad atencional y auto observacional. Estas tareas eran compartidas por los docentes en las sesiones de formación. Junto con esto, y como recurso metodológico, se puso en marcha una lista de distribución de *WhatsApp*. Por medio de mensajes que llegaban a su teléfono se les ayudaba a los docentes a desarrollar una atención plena. Esta lista de distribución, además, permitía mantener presente la educación de la interioridad en el día a día de los docentes. Además, por medio de este canal telemático se les enviaban las distintas prácticas realizadas en las sesiones formativas para facilitar la práctica personal. Todo este trabajo era recogido por los docentes en su diario de práctica personal.

En el segundo tramo formativo los docentes tenían tareas para realizar entre una sesión formativa y otra. Estas tareas consistían en pequeños ejercicios de educación de la interioridad a desarrollar en el aula. Posteriormente, registraban en un diario de práctica su experiencia. Por último, se compartía en las sesiones formativas, y se extraían pistas de avance a partir de la experiencia.

C. Programa y temporalización

En las siguientes tablas se presenta el calendario de sesiones y los contenidos desarrollados en cada uno de los tramos formativos: TREVA 1 y 2:

Tabla 8.10

Calendario de sesiones y contenidos de la formación TREVA 1.

Sesión	Fecha	Temática	Contenidos
1	17-9-14	Presentación del programa La atención	Fundamentos de la educación de la interioridad. Fundamentos psicopedagógicos y pastorales del programa TREVA interioridad. La atención plena: tipos de atención, cualidades de la atención, actitudes básicas. Atención y auto observación
2	31-9-14	El silencio mental La respiración Relajación	Respiración: Mecanismos, fases y anatomía. Respiración profunda. Respiración consciente. Relajación: Relación entre tono muscular y experiencia sentida. Eutonía. Relación con la gravedad. Soltar, abandonarse y reposar. La experiencia de confiar. Experiencia religiosa y relajación
3	19-10-14	Visualización	Visualización. Actividad cerebral y experiencia. Claves de la visualización. Tipos. Estructura. Visualización activa y pasiva.
4	28-10-14	Conciencia sensorial	Conciencia sensorial. Gusto, oído, tacto, vista y olfato. El 6º sentido: propiocepción e interocepción. El 7º sentido: psiquismo e interioridad. El 8º sentido: empatía.
5	11-11-14	Voz/Habla Postura	Habla y escucha consciente Sondas, fonación, lenguaje y experiencia. Mantras, lenguaje resonado, canto. Postura mecánica. Actitud y conciencia postural. La postura como forma de estar en el mundo. Postura-relajación. Postura-identidad. Postura-meditación/oración.
6	25-11-14	Energía Movimiento	Energía Conciencia-energía. Centros y canales de energía Movimiento consciente: Bases del movimiento consciente. Movimiento-meditación; movimiento y oración
7	10-12-14	<i>Focusing</i> (Enfoque corporal) Cierre	Técnica del enfoque corporal

Tabla 8.11

Calendario de sesiones y contenidos de la formación T2.

Sesión	Fecha	Temática	Contenidos
1	11-2-15	Presentación del curso. Metodología de trabajo La atención	Repaso: Fundamentos de la educación de la interioridad Las competencias básicas en psico corporalidad Prácticas y ejercicios para trabajar la atención en el aula
2	25-2-15	El silencio mental La respiración Relajación	Competencias: respiración Prácticas y ejercicios para trabajar la respiración en el aula Competencias relajación Prácticas y ejercicios para trabajar la relajación en el aula
3	11-3-15	Visualización	Competencias visualización Prácticas y ejercicios para trabajar la visualización en el aula
4	25-3-15	Conciencia sensorial	Competencias conciencia sensorial Prácticas y ejercicios para trabajar la conciencia sensorial en el aula
5	22-4-15	Voy/habla Energía	Competencias voz y habla, y energía Prácticas y ejercicios para trabajar la voz/habla y energía en el aula
6	13-5-15	Postura y movimiento	Competencias postura y movimiento Prácticas y ejercicios para trabajar la postura/movimiento en el aula
7	27-5-15	Focusing Cierre del programa	Prácticas y ejercicios para trabajar el focusing en el aula

D. Fase introductoria

La fase introductoria consistió en dos acciones: la presentación al equipo directivo, por un lado, y la conferencia/taller dirigida a todo el personal educativo, por el otro¹³⁶⁵.

¹³⁶⁵ El centro pone en marcha el programa de educación de interioridad en toda su oferta formativa. Aunque la investigación se realiza únicamente con los docentes de Educación Secundaria Obligatoria. En esta charla/taller participa todo el profesorado.

El primer paso que se realizó fue la presentación del programa al equipo directivo del centro. El día 13 de junio de 2014 se hace la presentación del programa TREVA interioridad a los responsables del centro.

En segundo lugar, el día 18 de junio de 2014 se realizó una presentación a todo el claustro. L. López presentó los fundamentos de la educación de la interioridad, así como del programa TREVA interioridad. Además de sensibilizar sobre la importancia del programa en el que el centro iba a participar, se explicaron los objetivos y contenidos. También se presentó la metodología que se iba a seguir, investigación-acción. Estos son algunos de los elementos abordados en la sesión introductoria:

- Análisis de la realidad: situación de agitación en el centro.
- Educación de la interioridad: justificación y fundamentos.
- Programa TREVA interioridad: una propuesta para trabajar la educación de la interioridad en el centro.
- La metodología investigación-acción.
- Compromiso del profesorado en la práctica e integración de las claves de la educación de la interioridad.

8.4.2 Cuestionario de evaluación del aprendizaje del profesorado

A. Descripción

En cada sesión formativa realizada se recogieron datos del nivel de integración del profesorado de los contenidos y técnicas trabajadas. Para ello, se elaboró una ficha de evaluación que los docentes rellenaban al término de cada sesión formativa (Anexo 1).

También se elaboró un cuestionario para evaluar el proceso y aprendizaje realizado en el primer tramo formativo. Es decir, después de las 20 horas formativas, cuyo objetivo era la integración por parte de los docentes de los fundamentos, actitudes y técnicas propias de la educación de la interioridad (Anexo 2).

B. Resultados y discusión

El profesorado, después de cada sesión formativa, rellenaba una ficha que posibilitaba hacer seguimiento del proceso de aprendizaje llevado a cabo. En la ficha se recogían elementos cuantitativos y cualitativos. En el nivel cuantitativo se observaban 4 factores:

- Comprensión de la técnica.
- Novedad (nivel revelatorio).
- Nivel de dificultad.
- Nivel de auto aplicabilidad.

En la siguiente tabla se presentan las medias por sesión:

Tabla 8.12

Medias de las valoraciones del profesorado de las sesiones formativas de T1

	Comprensión	Relevancia	Facilidad	Auto aplicación
Atención	80	78.8	61.2	81.2
Respiración	82.2	83.6	48.8	81
Relajación	82.2	83.6	48.8	81
Visualización	84.8	75.2	73.4	83.4
Conciencia sensorial	83.4	72.2	67	74.2
Voz/habla	82	71	72	69
Postura	82	71	72	69
Energía	80.2	71.6	76	81.2
Movimiento	80.2	71.6	76	81.2
Focusing	85,2	79	79,8	79,8

Como se puede observar, las medias son bastante altas en casi todos los recursos. En la variable comprensión todas las puntuaciones medias superan el 80, habiendo obtenido las puntuaciones más altas la sesión de *focusing* (85,2) y la de visualización (84,8). En relevancia los recursos que obtienen unos valores más altos son respiración y relajación (83,6). *Focusing* es el recurso que se percibe como más fácil (79,8), siendo respiración y relajación los que obtienen puntuaciones más bajas (48,8). Por último, visualización

obtiene los valores superiores en el factor auto aplicación (83,4), obteniendo la puntuación menos alta voz-habla y postura (69).

A continuación se presentan los resultados referentes a las puntuaciones obtenidas en la segunda parte de la formación, TREVA 2:

Tabla 8.13

Medias de las valoraciones del profesorado de las sesiones formativas de T2

	Comprensión	Relevancia	Facilidad	Auto aplicación
Atención	85	83	72.6	84
Respiración	82.2	82.6	68.8	81
Relajación	82.2	82.6	68.8	81
Visualización	84.8	75.2	72.4	81.6
Conciencia sensorial	81.4	72.2	67	74.2
Voz/habla	82	70	71	69
Postura	82	70	71	69
Energía	79.2	71.6	75	80.2
Movimiento	79.2	71.6	75	80.2
Focusing	85.2	79	80.8	78.8

Como se puede observar, las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los recursos psico-corporales son altas. En el factor comprensión atención (85) y *focusing* (85,2) son los recursos que presentan unos valores más altos. En relevancia, a su vez, atención (83) y respiración y relajación (82,6) son los más puntuados, siendo los menos puntuados voz/habla y postura (70). *Focusing* es el recurso valorado como más sencillo para aprender (80,8), y conciencia sensorial el menos sencillo (67). Por último, en la variable aplicación en el aula todos los recursos obtienen puntuaciones altas, siendo la atención

el que obtiene una puntuación mayor (84) y voz/habla y postura la puntuación más baja (69).

En el nivel cualitativo se realizaba una evaluación de los ejercicios a partir de los siguientes elementos:

- Elementos trabajados en la unidad.
- Ejercicio más revelador.
- Ejercicio menos revelador.

También se observaba la vivencia particular de los docentes a lo largo de las sesiones formativas:

- Estado conseguido.
- Cambios o novedades.
- Tipos de dificultad encontradas.
- Observaciones.

C. Conclusiones

En general, se observa una puntuación alta en los distintos recursos psico-corporales. La mayor parte de las medias, en cualquiera de las variables da resultados superiores a 70. Los valores más altos, en general, se encuentran en la variable comprensión donde todos los recursos obtienen medias superiores a 80, siendo la puntuación más alta *focusing*, tanto en el curso TREVA 1 como 2. Los docentes han encontrado reveladoras las técnicas, ya que la puntuación de todas supera la media de 70. Obteniendo la puntuación más alta respiración y relajación. Con respecto a la variable facilidad, los docentes encuentran, en general, fáciles las técnicas. La que ha obtenido los valores superiores ha sido *focusing* (79,8), siendo la menos fácil respiración y relajación (68,6). Por último, los docentes consideran que estas técnicas son aplicables al aula, Las que menos puntuación han obtenido han sido voz y habla, y postura (69), mientras que atención ha tenido los valores más altos (84). En ese sentido, cabe destacar las puntuaciones obtenidas en las variables auto aplicación (TREVA 1) y aplicación al aula (TREVA 2). Los altos valores obtenidos llevan a concluir que los docentes perciben estos recursos psico-corporales como aplicables tanto en su vida personal como en el aula.

8.4.3 Evaluación de la práctica individual del profesorado

A. Descripción

Uno de los elementos fundamentales del programa era el compromiso del profesorado para integrar de un modo vivencial, la propuesta de trabajo derivada del programa de educación de la interioridad. Para ello, era necesaria la práctica individual de las técnicas y ejercicios propuestos.

En la evaluación de la práctica personal se les solicita que vayan completando en un diario su práctica a lo largo de las distintas semanas que va a durar el proceso. Son 4 los factores que se van a medir (Anexo 3):

Factor 1: tiempo de práctica individual específica. Los docentes tenían que recoger de un modo cuantitativo cuánto tiempo dedicaban a la práctica personal. En el programa se le llamó práctica formal a estos ejercicios. Era recogido en forma de minutos/días y horas totales.

Factor 2: auto aplicación durante el día. En el programa se denomina práctica informal, y tiene que ver con la capacidad de aplicación de estos ejercicios y tareas en el día a día. Como era una tarea compleja recoger de manera cuantitativa el tiempo invertido, se elaboró un ítem para recoger, en forma de escala, el nivel de práctica realizado:

Ítem: ¿Lo has puesto en práctica en el día a día contigo mismo?

Clave de corrección: Muy poco – Poco – Ni poco ni mucho – Bastante – Mucho.

Factor 3: Auto aplicación en el aula.

Medir el nivel de práctica informal realizado por los docentes en contexto educativo era un elemento fundamental en la investigación, ya que uno de los objetivos del programa TREVA interioridad era promover tanto las actitudes como otros elementos básicos propios de la educación de la interioridad en las aulas. Por ello, el primer paso era la aplicación de los propios docentes. Al igual que el factor anterior, también se mide por medio de una escala:

Ítem: ¿Lo has puesto en práctica en el aula?

Clave de corrección: Muy poco – Poco – Ni poco ni mucho – Bastante – Mucho.

Factor 4: valoración cualitativa general del proceso.

B. Resultados y discusión

Con respecto a la práctica individual formal se percibe un nivel heterogéneo de práctica entre los docentes. Un total de 12 docentes expresan un nivel de sistematicidad en la práctica. Se denomina práctica sistemática a aquellas personas que han realizado los ejercicios un mínimo de 20 minutos al día, durante 5 días a la semana o más.

Otros 7 docentes manifiestan haber realizado una práctica regular, aunque se han dado interrupciones a lo largo del proceso formativo. Estas personas se han acercado a los 15 minutos de práctica personal al día, aunque no han mantenido esta regularidad a lo largo de las diferentes semanas.

Por último, 4 docentes expresan que no han mantenido la regularidad en la práctica. Han combinado días puntuales de práctica con períodos en los que no han realizado los ejercicios.

Con respecto al segundo factor, auto aplicación durante el día, los docentes expresan cierta dificultad en la práctica informal. Esta dificultad ha sido más evidente en las primeras semanas del proceso formativo. En la medida en que las propuestas de educación de la interioridad iban teniendo más presencia en ellos, la práctica informal surgía de un modo más natural.

Con respecto al tercer factor, auto aplicación en el aula, los docentes expresan una alta satisfacción. Subrayan la presencia de los mensajes de *WhatsApp* como un elemento facilitador para la práctica. Los mensajes eran enviados por el investigador a los docentes en distintos momentos del día. En cada mensaje había una invitación a la auto aplicación de estas técnicas en el aula.

Con respecto al cuarto factor, valoración cualitativa general los docentes subrayan positivamente el proceso realizado, en el que han pasado de no conocer las técnicas de educación de la interioridad a tenerlas presentes y practicarlas de modo regular.

C. Conclusiones

Se realiza una evaluación positiva de la práctica individual del profesorado. En general, la implicación de los docentes ha posibilitado la auto aplicación y la continuidad en las

prácticas, tanto a nivel personal como en el aula. Esto ha facilitado la integración de las claves fundamentales de la educación de la interioridad en el profesorado, requisito esencial para la posterior implementación del programa en el aula.

8.4.4 Evaluación cualitativa del proceso de formación

A. Descripción

Se solicita a los docentes que, de forma semanal y por medio de una ficha vayan recogiendo la evaluación del proceso de formación. En la ficha que se les entrega tienen que evaluar tres cuestiones generales y una cuarta abierta a observaciones (Anexo 4):

A. Satisfacción e implicación.

- Estoy satisfecho con mi trabajo.
- Me resulta agradable aplicarlo pero a veces no lo tengo en cuenta.
- Me resulta agradable trabajarlo pero no dispongo de herramientas.
- No lo considero importante.
- Otros.

B. Sensaciones generales obtenidas.

C. Principales dificultades.

D. Observaciones.

B. Resultados y discusión

A continuación, en las siguientes tablas, se presenta una síntesis de la valoración cualitativa del proceso formativo de algunos docentes (sería excesivo presentar la valoración cualitativa de los 23 docentes):

Tabla 8.14

Valoración cualitativa del proceso de formación del profesorado. Satisfacción y sensaciones generales.

Docente	Satisfacción e implicación	Sensaciones generales
Docente 1	Expresa satisfacción con el proceso. Ha disfrutado de la práctica personal y siente que el trabajo realizado la ha ayudado a desarrollar un nivel de conciencia mayor en el aula.	Menos ansiedad. Mayor tranquilidad.
Docente 2	Expresa cierta satisfacción con el proceso. Ha intercalado momentos de más implicación con otros períodos en los que era menos constante en la práctica. A pesar de todo, cree que ha tenido un progreso en el aprendizaje y que la práctica y el curso la han ayudado.	En algunas ocasiones sensación de cansancio y agobio, ya que no era capaz de realizar las tareas marcadas. En otras ocasiones bienestar y tranquilidad.
Docente 3	Manifiesta que la práctica ha sido muy positiva. Siente que la ha ayudado a nivel personal. Ha intentado mantener el nivel de práctica marcado.	Mayor capacidad de relajación de forma consciente.
Docente 4	Expresa satisfacción, ya que se ha dado un progreso, lento pero agradable en el que a partir de la práctica iba integrando la propuesta de la educación de la interioridad.	Mayor consciencia. Eso le ha generado sensación de control, y capacidad para gestionar los momentos de mayor tensión.
Docente 5	Los momentos en los que ha tenido más trabajo ha descuidado más la práctica. A pesar de ello muestra alegría por los resultados, ya que ha sentido mayor bienestar.	Bienestar y tranquilidad.

Tabla 8.15

Valoración cualitativa del proceso de formación del profesorado. Dificultades y observaciones.

Docente	Principales dificultades	Observaciones
Docente 1	Saber vencer la inercia y la pereza a la hora de practicar.	Progresión clara de las primeras semanas, en las que era todo forzado, a las últimas, en las que la práctica surgía de una forma más natural.
Docente 2	Las dificultades estaban relacionadas con el cansancio. En esos momentos manifestaba resistencia a la práctica y eso la generaba ansiedad.	Expresa que ha aprendido a observar el cansancio y a no quedarse ahí. Ahora es capaz de observar ese cansancio y no dejarse paralizar por él.
Docente 3	Las dificultades fueron al principio. No encontraba un tiempo adecuado para la práctica. A partir de la segunda semana marcó un tiempo y un espacio para la práctica formal.	Expresa su capacidad para relajarse conscientemente tanto fuera del aula como dentro de ella.
Docente 4	Las dificultades surgían del crítico interno. Es decir, de las dudas internas acerca de la utilidad de la educación de la interioridad. Con el paso de las semanas fue experimentando los efectos y eso la ayudó a practicar de forma más sistemática.	Mayor nivel de consciencia.
Docente 5	La dificultad ha sido tener presente la práctica en los momentos de más carga de trabajo. Progresivamente ha ido integrando práctica personal y vida cotidiana.	Destaca la sensación que se crea en su cuerpo y su mente cuando consigue estar más enfocada en sus tareas. Ha conseguido estar más presente en sus oraciones.

C. Conclusiones

Lo docentes expresan satisfacción con respecto al proceso acontecido. En general, sienten que progresivamente han ido integrando las actitudes y herramientas básicas del programa.

Las sensaciones obtenidas han sido de bienestar, de tranquilidad y de relajación, fundamentalmente. Si bien, hay que subrayar cómo algunos docentes han expresado que la práctica les ayudaba a estar en su día a día y en el aula de un modo más consciente. También es relevante la forma en que la docente 5 expresa cómo el proceso ha favorecido su experiencia oracional.

En las respuestas de los docentes se observa que la integración de las claves fundamentales del programa depende de varios factores, algunos internos y otros externos. Con respecto a los factores internos se puede distinguir entre factores cognitivos, emocionales y comportamentales. En algunos docentes sus dudas sobre la utilidad del programa han afectado a su nivel de práctica. En otros su práctica, es decir, sus hábitos han influido en la experiencia. Por último, los factores emocionales también han tenido efecto sobre la constancia de la práctica. Por eso, se considera importante la presencia de un acompañante en personas que comienzan este tipo de procesos. Una persona que, desde su experiencia, pueda ir haciendo de contraste para ayudar al ejercitante a superar las dificultades que se van presentando.

8.4.5 Etapa de intervención en el aula

A. Descripción

La etapa de intervención en el aula corresponde a los ciclos 2 y 3 de la metodología investigación-acción.

Esta etapa ha tenido dos procesos: el primero, la implementación guiada del programa. El segundo la aplicación de una manera coordinada pero autónoma, por parte del profesorado. Por tanto, se establecen dos microciclos. Este proceso gradual quiere favorecer la autonomía y la capacidad del profesorado para implementar el programa.

Por eso, el primer ciclo queda integrado dentro del segundo tramo formativo del profesorado TREVA 2. Así, en cada sesión formativa se trabaja uno o dos recursos psicofísicos, y en el período de tiempo existente hasta la próxima sesión formativa (normalmente dos semanas), los docentes tienen que poner en marcha distintas actividades de educación de la interioridad con el alumnado. Este primer ciclo se realiza del 11 de febrero al 27 de mayo de 2015.

El segundo ciclo abarca todo el curso 2015-2016, en él los docentes aplican el programa de una forma más autónoma. Se establecen dos ámbitos para la realización de actividades de educación de la interioridad en el aula:

Rituales de inicio y final (tanto de clase como de día). Si bien, el profesorado decide poner especial énfasis en estos dos momentos:

- Inicio del día.
- Final del día.

Se establece que en el tiempo dedicado a tutorías se vayan trabajando competencias del programa. El tiempo de tutoría es más extenso (55 minutos) y posibilita desarrollar prácticas de un modo más profundo.

Además, cada docente tiene autonomía para realizar actividades de educación de la interioridad en los momentos en los que sienta que el grupo lo necesita, bien porque hay mucha agitación, o dispersión o cansancio.

B. Procedimiento de la intervención en el aula

Ciclo 1

Los docentes recogen en un diario los datos que resultan de la aplicación de las actividades del programa. En dicho diario apunta la información de modo cualitativo. En el diario personal de intervención se incluyen elementos importantes que deben de estar presentes en la recogida de la información, entre otros la forma, la frecuencia y el momento¹³⁶⁶. Cada docente tiene fichas donde va recogiendo toda esta información.

Hay cinco categorías de respuestas posibles:

¹³⁶⁶ Cf. A. Fraile, *El maestro de educación física y su cambio profesional*, Amarú, Salamanca, 1995.

- Aplicación práctica.
- Satisfacción.
- Respuesta del alumnado.
- Efectos.
- Observaciones.

Cada uno de estos apartados tiene varias preguntas. Los profesores iban recogiendo todas sus fichas, para así disponer de un registro sistemático de su práctica de implementación. El investigador también guardaba una copia de cada ficha (Anexo 5).

En la Tabla 8.16 se presenta la temporalización de la implementación en este primer ciclo:

Las actividades, meditaciones y prácticas de los microciclos se practicaban con los docentes en la sesión formativa previa. Posteriormente, dichas actividades se les daban por escrito. El objetivo era facilitar la implementación del programa en el aula. En el anexo 5 se presentan algunas de las actividades propuestas.

Tabla 8.16

Temporalización de la implementación. Ciclo 1.

Microciclo	Fecha del microciclo	Temática	Ejemplos de prácticas, ejercicios y actividades realizadas
1	Del 11-2-15 al 25-2-15	Atención	Escáner corporal Observación pensamientos Somatograma vivencial Mi cuerpo habitado por el Espíritu
2	Del 26-2-15 al 11-3-15	Respiración Relajación	Ejercitando mi presencia Respiración consciente Haciendo silencio mental Relajación profunda Relajación y lectura de textos (bíblicos, poesía...)
3	Del 12-3-15 al 25-3-15	Visualización	El lugar seguro Visualizándome en el aula de otro modo Visualización de Galilea
4	Del 26-3-15 al 22-4-15	Conciencia sensorial	Paseo contemplativo Diálogos con atención plena Música y textos escuchados con atención plena
5	Del 23-4-15 al 13-5-15	Voz/habla Postura	Observación de mi habla Elaboración del mantra de la clase Observación de la postura Postura y meditación/oración
6	Del 14-5-15 al 27-5-15	Energía Movimiento	Escucha de la energía corporal Caminar consciente
7	Del 28-5-15 al 7-6-15	Focusing Cierre programa	Los 6 pasos del focusing Cierre sentido del programa

C. Análisis cualitativo de los datos

Dentro de la primera fase de intervención en el aula, los docentes recogen en un diario el proceso de implementación. Se recoge de forma cualitativa la experiencia que surge a partir de la realización de actividades del programa con el alumnado.

Se establece un protocolo para introducir estas nuevas actividades en el aula. Una de las pautas fundamentales es que todos los docentes ofrezcan la misma información al alumnado, explicando el sentido del programa así como los pasos que a partir de ese momento se darán. Se determina que es importante presentar y explicar el programa al alumnado, ya que es desconocido por ellos.

Para la recogida de datos se facilita una ficha/diario al profesorado. Los factores que se analizan a través del diario de los docentes son:

- Aplicación.
- Respuesta del alumnado.
- Efectos observados.
- Satisfacción.
- Observaciones.
- Concreción del ejercicio realizado.
- Aplicación del ejercicio.
- Otras concreciones.

En las siguientes tablas se presenta un resumen de los datos más significativos de la intervención con el alumnado recogidos de los diarios. Se presentan los datos de cada uno de los 7 microciclos.

Tabla 8.17

Microciclo 1. Evaluación de la práctica realizada desde el 11-2-15 al 25-2-15

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Todos los docentes subrayan que la experiencia ha sido positiva. Han realizado las actividades propuestas, repitiéndolas varias veces.
Respuesta alumnado	La respuesta del alumnado, en general, ha sido buena. Algún alumno no realizó el ejercicio, en dos aulas algunos alumnos expresan su nerviosismo por medio de risas, dificultándoles entrar en los ejercicios. Progresivamente, con el paso de las semanas, los alumnos han ido participando con más normalidad de las actividades.
Efectos	Se ha percibido, en general, concentración y tranquilidad en el alumnado. En algunas sesiones el efecto ha sido especialmente evidente, la clase comenzaba de manera más silenciosa y calmada.
Satisfacción	Todos los docentes expresan satisfacción. Algunos de ellos, fundamentalmente en las primeras sesiones, expresan inseguridad y cierto nerviosismo. No saber cómo iba a responder el alumnado les generaba inseguridad.
Observaciones	Los docentes resaltan cómo se han ido desvaneciendo sus inquietudes en la medida en que iban aplicando las actividades. Surge el debate del uso de la música. En prácticas atencionales se tenderá a utilizar lo menos posible la música.
Concreción ejercicios	Los ejercicios más realizados han sido: escáner corporal, somatograma vivencial y observación de pensamientos.
Aplicación ejercicios	Se subraya la importancia de desarrollar la competencia de auto observación en el alumnado, tanto de pensamientos, como de emociones y sensaciones corporales.
Otras concreciones	Desde una perspectiva espiritual se aplica esta auto observación a su experiencia religiosa, así como a sus “mociones” internas.

Tabla 8.18

Microciclo 2. Evaluación de la práctica realizada desde el 26-2-15 al 11-3-15

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Todos los docentes han aplicado los ejercicios y prácticas propuestas.
Respuesta alumnado	La respuesta del alumnado ha sido satisfactoria. Algunos alumnos tenían prejuicios a la hora de realizar las prácticas respiratorias.
Efectos	Los docentes subrayan el efecto tranquilizador que las prácticas tenían en el alumnado.
Satisfacción	El nivel de satisfacción expresado es alto.
Observaciones	Algunos docentes plantean sus dudas sobre la conveniencia de cerrar ellos también los ojos para realizar las prácticas. Se subraya la importancia de que en estos primeros momentos puedan estar atentos a la evolución del grupo.
Concreción ejercicios	La práctica central ha sido la respiración consciente. Se ha realizado a partir de diferentes consignas (contar respiraciones, asociar a una palabra, percibir sensaciones físicas y asociar al movimiento). También se ha practicado la respiración completa y la respiración profunda.
Aplicación ejercicios	Las consignas tenían que ver con indicaciones para realizar este ejercicio correctamente: en respiración consciente mantener una postura correcta (sentados con la espalda recta), realizar el ciclo respiratorio completo por la nariz y aplicar las actitudes básicas de apertura y receptividad sin juicio.
Otras concreciones	Se ha propuesto la lectura de frases evangélicas asociando la palabra a la respiración.

Tabla 8.19

Microciclo 3. Evaluación de la práctica realizada desde el 12-3-15 al 25-3-15

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Se han aplicado los ejercicios, aunque algunos docentes afirman que han tenido menos tiempo por cuestiones de exceso de contenidos a impartir en el aula.
Respuesta alumnado	La respuesta ha sido muy positiva. El alumnado ha disfrutado con los ejercicios propuestos.
Efectos	Los docentes recogen sensación de bienestar en el alumnado después de realizar los ejercicios. Especialmente positiva la visualización del lugar seguro, donde a pesar de guiarse la visualización, cada alumno tenía libertad para imaginar su paisaje.
Satisfacción	Ha sido una experiencia agradable. Se subraya de forma positiva el ejercicio de puesta en común, después de que cada alumno dibujase su lugar seguro. Se creó un clima de escucha en el aula.
Observaciones	
Concreción ejercicios	Los ejercicios realizados han sido visualización del lugar seguro, visualizarme de otro modo en el aula y visualización de Galilea
Aplicación ejercicios	Se subrayan las consignas para realizar una buena visualización: sentados, espalda recta, guiar con voz suave y pausada, ir añadiendo detalles de forma progresiva.
Otras concreciones	La visualización de Galilea posibilita al alumnado acercarse a los tiempos de Jesús de Nazaret.

Tabla 8.20

Microciclo 4. Evaluación de la práctica realizada desde el 26-3-15 al 22-4-15

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Se han hecho varias relajaciones, todos los docentes las han realizado.
Respuesta alumnado	La respuesta ha sido positiva. En algunas ocasiones, después de la relajación, les costaba recuperar la activación física y mental para continuar con la clase.
Efectos	Tranquilidad.
Satisfacción	Algunos alumnos han expresado su sorpresa por el nivel de relajación logrado. Los docentes subrayan la necesidad del alumnado de aprender competencias relajatorias.
Observaciones	Se expresa el momento adecuado para hacer relajaciones en el aula. Se subraya que los momentos de cansancio del alumnado son las oportunidades para practicar la relajación consciente.
Concreción ejercicios	Relajación profunda.
Aplicación ejercicios	En algunas ocasiones los docentes lo han realizado en el aula. En otras, han acudido al gimnasio donde el alumnado ha podido realizar la relajación tumbados. En estos casos los niveles de relajación obtenidos fueron mayores.
Otras concreciones	En algunas relajaciones, se ha incorporado la lectura de textos de la Biblia donde se expresaba la experiencia de “descansar en Dios”.

Tabla 8.21

Microciclo 5. Evaluación de la práctica realizada desde el 23-4-15 al 13-5-15

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Los docentes han realizado los ejercicios. Algunos han tenido dificultades en realizar todo el plan de actividades propuesto porque han tenido varias actividades fuera del centro.
Respuesta alumnado	Buena respuesta. Han agradecido que fuesen actividades dinámicas. Varias semanas de actividades sin movimiento con ojos cerrados estaba creando cansancio en algunos alumnos.
Efectos	Tranquilidad, calma, clima de escucha en el aula.
Satisfacción	Nivel de satisfacción alto.
Observaciones	Se agradece por parte de los docentes actividades más dinámicas y que han favorecido el contacto entre el alumnado.
Concreción ejercicios	Paseo consciente por el centro. Cuentos expresados por medio del tacto (masajes). Escribir con atención plena.
Aplicación ejercicios	Se subraya la importancia de crear en el aula un clima de silencio y atención plena, para que las actividades tengan el resultado esperado.
Otras concreciones	

Tabla 8.22

Microciclo 6. Evaluación de la práctica realizada desde el 14-5-15 al 27-5-15

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Se han realizado las actividades propuestas. Algunos docentes han incluido alguna actividad más, a petición del alumnado.
Respuesta alumnado	Respuesta positiva, las actividades de educación de la interioridad comienzan a ser algo esperado ya por el alumnado. La predisposición, por tanto, es buena.
Efectos	Concentración y tranquilidad.
Satisfacción	Los docentes subrayan no sólo el clima creado sino el nivel de interacción que se ha posibilitado entre el alumnado.
Observaciones	Las actividades relacionadas con la elaboración de relatos personales se valoran muy adecuadas para el trabajo en tutoría. Se plantea la posibilidad de darle continuidad al trabajo.
Concreción ejercicios	Auto observación del habla: palabra y, tono. Elaboración del mantra de la clase. Dar las gracias.
Aplicación ejercicios	Importante crear un clima de tranquilidad y escucha.
Otras concreciones	Se ha realizado la actividad: mi historia personal. Cada alumno ha creado el relato de su historia personal. Se ha compartido en el grupo.

Tabla 8.23

Microciclo 7. Evaluación de la práctica realizada desde el 28-5-15 al 7-6-1

Factor	Concreción de la evaluación
Aplicación	Se han realizado los ejercicios propuestos, aunque los docentes expresan dificultades de tiempo, ya que se está a final de curso.
Respuesta alumnado	Respuesta positiva. Se subraya la importancia del movimiento en alumnado que pasa mucho tiempo sentado en sus sillas.
Efectos	Las actividades de movimiento creaban en los docentes sensación de inseguridad. Pero las actividades se han desarrollado con normalidad, en un clima de tranquilidad.
Satisfacción	Alto de nivel de satisfacción.
Observaciones	En ocasiones las actividades se realizan en el aula, aunque hay menos posibilidades para moverse. En otras ocasiones los docentes han hecho las actividades en el patio o el gimnasio. En el patio han surgido más distracciones.
Concreción ejercicios	Observación postura. Estiramientos conscientes. Caminar consciente.
Aplicación ejercicios	Se incide en la importancia de crear un clima de silencio y auto observación en las sesiones.
Otras concreciones	Se trabaja la corporalización de salmos. Conexión con la experiencia que trata de expresar el salmista y expresión por medio del cuerpo, la postura y el movimiento.

D. Conclusiones

En función de las categorías de respuesta existentes en la ficha/diario que han cumplimentado los docentes se pueden extraer conclusiones a varios niveles:

Preparación y práctica de los ejercicios: La adecuada preparación de las prácticas y ejercicios, así como el hecho de que los docentes los tengan por escrito es un factor que en la etapa inicial de implementación reduce su ansiedad. Si además, estas prácticas se

han trabajado previamente en una sesión con el profesorado y se ha hecho desde el modelado, la percepción de seguridad del profesorado aumenta.

Aplicación y temporización semanal: La aplicación de los ejercicios realizados ha sido satisfactoria. A pesar de ello, en épocas académicas de muchas actividades ha disminuido la práctica en el aula. En ese sentido, establecer un calendario ayuda a que las prácticas del programa se vayan integrando y sistematizando como algo habitual. A pesar de ello, el programa no se concibe de un modo rígido y, su aplicación está sujeta a los distintos factores escolares existentes.

Respuestas del alumnado: la respuesta del alumnado ha sido satisfactoria. Destacan la posibilidad de “parar” así como de tener un tiempo para ser conscientes de cómo están y cómo se sienten. Les ha ayudado a estar más tranquilos. Algunos alumnos muestran dificultades con la práctica, especialmente en las sesiones iniciales, parece que con el paso de las semanas han ido participando de forma normalizada. Subrayan de modo especialmente positivo la posibilidad de expresar sus experiencias y ser escuchados por el grupo/aula. Por último, algunos alumnos expresan cómo las actividades les han ayudado a plantearse “cosas de su vida”, también cuestiones de tipo espiritual o religioso.

Efectos: El efecto más destacado es el de la tranquilidad. Los alumnos y también los docentes se sienten más tranquilos. Esa tranquilidad favorece la atención y la concentración en el aula.

También se subraya entre los efectos un mejor clima de aula, las dinámicas posibilitan un clima de escucha y de empatía.

Dificultades: La mayor dificultad de los docentes ha sido la de gestionar la conducta disruptiva de algunos alumnos en la práctica, lo que hacía que el clima no fuese el adecuado.

También ha habido dificultades a la hora de realizar las actividades en función de la hora del día y el estado del grupo.

Dudas: una duda que surgió fue la de la postura de los alumnos a la hora de hacer las prácticas. ¿Pueden los alumnos elegir la postura?

Aplicaciones en función de franjas horarias: Las prácticas atencionales eran más adecuadas por la mañana, y las relajatorias y senso perceptoras por la tarde. Algunos docentes expresan que la franja horaria es uno de los factores más importantes a la hora de intervenir en el aula.

Aplicación en función de los niveles: No se observan diferencias en función de niveles a la hora de intervenir en el aula. Las diferencias observadas tienen que ver con la diferencia entre grupos, especialmente los grupos de PREE, donde los alumnos tienen más dificultades para comprender algunas indicaciones de las prácticas, y para mantener los ojos cerrados durante un tiempo largo.

Aplicación a tutorías: Todos los docentes ven una posibilidad adecuada la aplicación del programa en horario de tutoría. Sería un modo de disponer de un tiempo más largo para dedicar a las actividades del programa.

8.5 Evaluación del producto

Como ya se ha presentado anteriormente, se realiza la evaluación del producto a partir de cuatro criterios de evaluación: impacto, efectividad, sostenibilidad y trasportabilidad.

M. Obiols los describe del siguiente modo¹³⁶⁷:

- La evaluación del impacto valora el alcance del programa en relación al profesorado y alumnado.
- La evaluación de la efectividad marca el grado de significatividad de los resultados obtenidos.
- La evaluación de la sostenibilidad valora el tiempo que la aplicación del programa perdura.
- La evaluación de la trasportabilidad valora la posibilidad de que el programa se replique en otros centros.

¹³⁶⁷ M. Obiols, “Diseny, desenvolupament i evaluació d’un programa d’educació emocional en un centre educatiu”, *Dissertation Abstracts International*, 47, 2006.

8.5.1 Evaluación del impacto y la efectividad

A continuación se presentan los instrumentos diseñados para medir el impacto y la efectividad del programa. Tal y como se ha realizado hasta ahora, se diferencia entre alumnado y profesorado.

A. Evaluación cuantitativa del programa (profesorado)

Descripción

El cuestionario utilizado mide cinco factores con respecto a cada uno de los nueve recursos psico-corporales trabajados:

- Comprensión.
- Estado conseguido.
- Dificultad.
- Integración.
- Aplicabilidad.

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos. La clave de corrección es: 1 Muy poca, 2 Poca, 3 Ni poca ni mucha, 4 Buena, 5 Muy buena, 6 Excelente.

Tabla 8.24

Evaluación cuantitativa del programa (profesorado) (%).

Técnica	Comprensión						Estado conseguido						Integración					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Atención		6		17	39	33		12	12	28	33	6		6	6	39	22	12
Respiración				12	44	33		6	12	28	39	12			6	44	22	17
Relajación				28	33	33		12	12	17	33	12			22	22	12	17
C. sensorial				28	33	28		6	28	33	22	12			22	22	22	12
Visualización			6		44	28			33	28	12	17			17	17	33	12
Voz/Habla			12	12	44	12		22		33	17	6		6	12	22	28	
Postura			6	6	39	22			17	39	28	6		6	6	44	12	12
E. corporal			12	22	39	12		6	33	17	22	12	6	6	28	12	22	6
Movimiento				6	56	17		12		33	39	6			12	17	39	12

C. sensorial: conciencia sensorial. E. corporal: energía corporal.

Tabla 8.24. (Continuación)

Evaluación cuantitativa del programa (profesorado) (%)

Técnica	Dificultad						Aplicabilidad					
	6	5	4	3	2	1	1	2	3	4	5	6
Atención		6	12	39	28	6		6	6	33	28	12
Respiración		6	12	28	39	12				33	28	17
Relajación		12	17	28	33	6			12	28	33	12
C. sensorial			33	28	22	6		6	17	39	6	12
Visualización		6	6	22	50	6			22	22	17	17
Voz/Habla		17	22	33	28			12	33	22	17	6
Postura		6	12	28	33				12	28	12	17
E. corporal	6	6	28	12	22			17	28	22	22	12
Movimiento		12	22	22	39	6		6	6	6	44	28

C. sensorial: conciencia sensorial. E. corporal: energía corporal.

B. Resultados y discusión

Con respecto a la comprensión de cada recurso psico-corporal destaca la dificultad de algunos docentes con visualización, voz/habla y energía. Un 5% han dado una valoración de 2 a la comprensión de estos recursos. Por otro lado, destaca la alta puntuación que han obtenido algunos recursos en este factor de comprensión. Un 77% han dado puntuaciones de muy buena o excelente (5 y 6) al nivel de comprensión adquirido en respiración. Visualización y movimiento también han obtenido una puntuación alta, con 72% de respuestas en los valores de 5 y 6 en el primero, y un 73% en el segundo.

En estado conseguido la energía es el recurso que más bajo puntúa, un 16% de docentes le han dado un puntuación de 2; junto con visualización y conciencia sensorial donde el porcentaje ha sido de 11% en este nivel de 2. Por el contrario, la atención ha tenido un 67% de docentes que le han dado una puntuación 4 o más. En respiración el 79% le han dado una puntuación de 4 o más.

En el factor integración también se observan diferencias entre los diferentes recursos, aunque los valores son mayoritariamente altos. Entre los recursos con una puntuación más alta están: atención y movimiento con 88% de docentes que puntúan 4 o más, y respiración, con un 94% con puntuaciones de 4 o más. Por otro lado, energía aparece como el recurso menos integrado con un 40% de docentes que le dan una puntuación de 3 o menor.

En el factor dificultad energía es la que presenta unas puntuaciones más elevadas, un 40% de docentes refleja que el recurso le ha parecido algo o bastante difícil. Por otro lado, visualización, postura y atención reflejan puntuaciones en las que los docentes expresan poca dificultad.

Por último, en el factor aplicabilidad han obtenido una mayor puntuación los recursos atención, respiración y relajación. El recurso que más puntuaciones bajas ha tenido ha sido energía.

C. Conclusiones

El programa ha sido valorado de forma notable por el profesorado. El factor integración, como han mostrado los estudios, tiene importancia en la adecuada implementación posterior

en el aula¹³⁶⁸. De este modo, si los docentes integran los distintos recursos será posible el trabajo con el alumnado. La integración tiene que ver con la comprensión, factor que no sólo es cognitivo, la dificultad y el estado conseguido. Se puede concluir que, en general, los docentes otorgan una alta puntuación a este factor de integración, siendo los recursos mejor integrados atención, visualización y respiración. Por otro lado, el recurso integrado de un modo menos satisfactorio ha sido energía.

Estas puntuaciones correlacionan con las obtenidas en el factor aplicabilidad, donde atención y respiración han tenido las puntuaciones más altas, y energía la más baja.

8.5.2 Cuestionario de evaluación global del programa

A. Descripción

La herramienta utilizada en este apartado es un cuestionario de 20 ítems, donde se evalúan cinco dimensiones:

- Aprendizaje.
- Efectos individuales.
- Efectos grupales.
- Intervención.
- Aplicabilidad.

En la siguiente tabla se presentan estas cinco dimensiones con sus correspondientes factores e ítems:

¹³⁶⁸ Cf. L. López, *Op.cit.*, 2010, p. 431.

Tabla 8.25

Cuestionario de evaluación global del programa (alumnado).

	Dimensión	Factor	Ítems
1	Aprendizaje	Creencias “R”	1, 3, 10
		Habilidades “R”	2, 4, 5
2	Efectos individuales	Bienestar subjetivo	8
		Concentración	9
		Tranquilidad	6
		Energetización	7
3	Efectos grupales	Silencio en el aula	11
		Ambiente de estudio	12
		Relación profesor/alumno	13
4	Intervención	Tiempo dedicado a los ejercicios	14
			15
		Frecuencia de aplicación	16
		Satisfacción	
5	Aplicabilidad de las técnicas	Conocimiento	17
		Realización	18
		Aceptación	19
		Dificultad	20

B. Resultados y discusión

Se presentan los estadísticos descriptivos:

Tabla 8.26

Estadísticos descriptivos.

	N	Mín	Máx	Media	Desviación estándar
1. Me ha gustado hacer meditación/relajación en clase	97	1	5	3.89	1.207
2. Ahora sé relajarme y meditar más que antes.	97	1	5	3.46	1.164
3. He puesto interés y he participado con actitud positiva.	97	1	5	3.79	1.099
4. Me ha resultado fácil.	97	1	5	3.79	1.154
5. En general, he conseguido relajarme.	97	1	5	3.76	1.134
6. Después de hacer meditación /relajación me sentía más tranquilo	97	1	5	3.69	1.202
7. Después de hacer meditación/relajación, tenía más energías para hacer clase.	97	1	5	3.26	1.277
8. Me encontraba más animado y contento/a.	97	1	5	3.71	1.118
9. Me encontraba más concentrado/a.	97	1	5	3.45	1.199
10. Encuentro útil hacer meditación /relajación en clase.	97	1	5	3.79	1.241
11. Después de hacer meditación/relajación, en el aula había más silencio.	97	1	5	3.66	1.180
12. Cuando hacemos meditación/relajación, el ambiente de clase es más agradable.	97	1	5	3.66	1.189
13. La meditación / relajación ha hecho mejorar la relación con el profesor.	97	1	5	3.56	1.190
14. El tiempo que dedicábamos a meditar/relajarnos ha era suficiente.	97	1	5	3.42	1.306
15. El número de veces que lo hemos hecho ha sido suficiente.	97	1	5	3.16	1.280
16. Me ha gustado la manera como el profesor guiaba los ejercicios.	97	1	5	3.81	1.064
17. Sé cómo funciona esto de meditar/relajarse.	97	1	5	3.64	1.101
18. Lo hemos hecho suficientemente	97	1	5	3.07	1.285
19. Me gustan los ejercicios propuestos por el profesor.	97	1	5	3.54	1.217
20. Los ejercicios han sido fáciles.	97	1	5	3.82	1.127

Como conclusión del estudio realizado es posible subrayar las altas puntuaciones otorgadas por el alumnado a los diferentes ítems del cuestionario. Las medias oscilan entre 3,07 y 3,89. Por tanto, la impresión obtenida por el alumnado del programa es muy positiva.

Los ítems que han obtenido una puntuación menor tienen que ver con el número de veces que han realizado los ejercicios en el aula, lo cual pone de manifiesto que el alumnado hubiese estado dispuesto a realizar estos ejercicios de forma más continua.

Por otro lado, los ítems que más alto han puntuado han sido los relacionados con los efectos que estos ejercicios tenían tanto en los propios alumnos, como en el clima de aula y la relación con el profesor.

C. Conclusiones

El alumnado realiza una evaluación positiva del proceso realizado. El estudio longitudinal pretendía observar los cambios que se producen en los alumnos como resultado de la implementación de un programa de educación de la interioridad. Además, siguiendo el modelo CIPP de D. Stufflebeam, se pretendía evaluar el producto por medio de la evaluación del impacto y la efectividad del programa. La herramienta utilizada para evaluar esta dimensión ha sido el *Cuestionario de Evaluación Global del Programa*, donde el alumnado tenía que responder a distintos ítems.

En primer lugar, hay que subrayar las altas puntuaciones otorgadas por el alumnado a los diferentes ítems, lo cual muestra la satisfacción de éstos con el trabajo desarrollado. En los resultados el alumnado destaca la facilidad de los ejercicios, la buena tarea realizada por los docentes a la hora de guiar las prácticas, así como la utilidad de las mismas. Entre los efectos obtenidos destacan el estado conseguido (relajación, concentración, atención y calma), la mejora del clima de aula, así como la fluidez en las relaciones con el profesorado.

8.6 Seguimiento

A continuación se evalúan los criterios de sostenibilidad y transportabilidad, que son los que conforman esta fase de seguimiento en la metodología investigación-acción.

8.6.1 Evaluación de la sostenibilidad

Para la evaluación de la sostenibilidad se han desarrollado entrevistas de seguimiento con los docentes, también se ha revisado la medida en la que el proyecto se ha desarrollado curricularmente.

A. Entrevistas de seguimiento

Por medio de las entrevistas se busca observar en qué medida el trabajo realizado durante la fase de formación e implementación se mantiene en el centro. La entrevista consta de dos preguntas:

- Pregunta 1: ¿Continúas realizando las prácticas, actividades y ejercicios en el aula?
- Pregunta 2: ¿Sigues practicando tú?

Las respuestas de los docentes se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 8.27

Entrevistas de seguimiento.

Docente	Pregunta 1	Pregunta 2
1	Hago las prácticas al inicio y final del día. De forma regular y con buen resultado.	Hago algunas prácticas de forma regular, como la atención a la respiración y escáner corporal.
2	De vez en cuando. No soy regular en la práctica, aunque cuando lo aplico los resultados son positivos.	Practico de forma esporádica. No soy regular.
3	Empiezo todas las clases con algún ejercicio. Es parte de mi metodología. Estoy muy contenta.	Practico yoga. Eso me ayuda a incorporar la atención, la respiración y el cuerpo en mi docencia.
4	Intento hacer algún ejercicio a la semana. No soy sistemático, pero lo tengo presente.	Suelo escuchar algunos de los audios que se dieron en la formación. Sobre todo cuando estoy en casa.
5	No lo suelo practicar.	No practico a nivel personal.
6	Lo tengo muy presente en al aula. Es una ayuda en el día a día.	Suelo practicar. He hecho un curso de mindfulness que me ha ayudado a profundizar en algunas técnicas. También lo utilizo en mi oración personal.

Se han presentado únicamente las respuestas de algunos de los docentes. Desde una perspectiva general se observa que más del 50% de los docentes sigue aplicando las prácticas, tareas y ejercicios de forma sistemática en el aula. Hay un 35% que las aplican de forma ocasional. Y hay un 15% que prácticamente no las tiene en cuenta. Además, hay una correlación directa entre nivel de auto aplicación y aplicación en el aula. Aquellos docentes que hacen uso de estas prácticas son los que mayoritariamente las ponen en marcha, posteriormente, en el aula. Es de resaltar el hecho de que algunos de ellos, han profundizado especializándose en algunas técnicas, como por ejemplo el yoga. También es destacable el hecho de que algunos docentes incluyen estas técnicas en su oración personal.

B. Inclusión curricular

Durante el curso 2016-2017 el centro se plantea la inclusión curricular el programa TREVA interioridad dentro de la etapa Educación Secundaria Obligatoria. El centro realiza una propuesta para que las competencias básicas sean incluidas dentro de las asignaturas de tutoría y educación física. El centro también se propone desarrollar un protocolo de bienvenida a los alumnos en cada curso que comienza. Por medio de prácticas, ejercicios y actividades de educación de la interioridad se quiere generar un clima de aula que posibilite el trabajo posterior a lo largo del curso. Desde esa perspectiva, el centro diseña una propuesta de trabajo para los tres primeros días del curso escolar. Por diversas razones ajenas a la investigación el centro no puede llevar a cabo este trabajo curricular a lo largo del curso 2016-2017, si bien lo pospone para los años posteriores.

8.6.2 Evaluación de la transportabilidad

El Centro de Formación Otxarkoaga, como ya se ha indicado, está inserto en la red de centros diocesanos pertenecientes a la diócesis de Bilbao. En ese sentido, tanto en las reuniones de coordinación de directores de centros, como de responsables de pastoral, los representantes del centro comparten la experiencia tenida con el programa TREVA interioridad. Fruto de esos diálogos surge la oportunidad de desarrollar el programa en otros centros de la red.

Además, el investigador es requerido por varias congregaciones religiosas para formar al profesorado e implementar el programa en sus centros educativos. En ese sentido, es de

destacar el trabajo que se está realizando con los centros pertenecientes al instituto Calasancio, Hijas de la Divina Pastora, donde más de 20 colegios de España y de América Latina están implementando este programa.

A. Formación

Como se ha mencionado con anterioridad el programa TREVA interioridad se está implementando en distintos centros. A continuación se hace una enumeración de los centros donde se han desarrollado acciones:

- Colegio Salesianos de Barakaldo (Bizkaia)
- Centro de Formación Somorrostro (Bizkaia)
- San Juan Ikastetxea (Bizkaia)
- Colegio Nuestra Señora del Pilar (Bizkaia)
- Colegio Divina Pastora Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)
- Colegio Divina Pastora Chipiona (Cádiz)
- Colegio Divina Pastora Martos (Jaén)
- Colegio Religiosas Calasancias Sevilla
- Colegio Divina Pastora Getafe (Madrid)
- Colegio Divina Pastora Monóvar (Alicante)
- Colegio Divina Pastora Alicante
- Colegio Divina Pastora Daimiel (Ciudad Real)
- Colegio Natividad de Nuestra Señora (Madrid)
- Colegio Calasancio Almazán (Soria)
- Colegio Calasancio Pontevedra
- Colexio Calasancias A Coruña
- Colegio Santo Ángel (Ourense)
- Colegio Padre Míguez (Vigo)

B. Divulgación

Estas son las acciones que se han ido realizando para favorecer la divulgación del programa TREVA interioridad, facilitando, así, su trasportabilidad:

Charlas y jornadas:

- Ciclo de charlas, “Cómo educar la interioridad en la familia”. En Escuelas Pías de Cataluña (22 centros), 2008-2018.
- Charla “Interioridad y mindfulness para padres y madres”. La Salle Bonanova, 2014.
- Realización de las III Jornadas de Relajación y Meditación en la Escuela, bajo el título: “Educar la interioridad”, Universidad de Barcelona, 2014.
- Charla, “Educar la interioridad en la universidad”. Escola Salesiana de Ingeniería, Barcelona, 2015.
- Charla a docentes “Educación e inteligencia espiritual”. Colegio Madre de Dios (Bilbao), 2015.
- Curso formativo “Educación de la interioridad”. Centros Educativos de las Dominicas de la Enseñanza, 2015-2018.
- Participación en el curso “Postgrado de Educación de la Interioridad en contextos educativos”. Universidad de La Salle, Madrid, 2015-2018.
- Taller “La interioridad: 10-14 años”. En las jornadas de la Diócesis de Bilbao: Apertura de curso pastoral – Goazen, Bilbao, 2016.
- Taller “Educar la inteligencia espiritual”. Dirigido a agentes de pastoral de juventud de la Zona Minera (Diócesis de Bilbao), 2016.
- Charla “Educar la interioridad”, en Escola Nona de Cervelló, Barcelona, 2017.

Publicaciones:

- L. López y M. Gastalver, “Focusing y espiritualidad”. En C. Alemany (Ed.), *Manual práctico del focusing de Gendlin*, DDB, Bilbao, 2007.
- L. López, “Educar para la calma”, *Cuadernos de pedagogía*, 399, 2010.
- L. López, “Medit-acción. Sentir lo que hago, hacer lo que siento”. *Educadores*, 2013.
- L. López (Coord.), *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*, Wolters Kluwer, Madrid, 2014.
- L. López, “Competencias de interioridad”. En Vicente Hernández Franco: *¿Cómo orientar profesionalmente a tu hijo?*, Fundación Bertelsmann, Barcelona, 2015.
- L. López. *Educar la interioridad*, Plataforma, Barcelona, 2015.
- L. López, *Meditación para niños*, Plataforma, Barcelona, 2015.

- L. López. “La interioridad en los centros educativos. Pautas para la implementación de programas”. En J. Gairín (coord.) *Guía para la gestión de Centros Educativos*, Wolters Kluwer, Madrid, www.ebiblox.com.
- L. López, “La sensación de Dios. Claves para una espiritualidad joven”, *Revista de Pastoral Juvenil (RPJ)*, 479, 2016.
- L. López (Coord.), “¿Educar la interioridad en la escuela?”. En L. López (Coord.), *Propuestas para una escuela afectiva 1*. Periódico Escuela, Wolters Kluwer Madrid, 2016.
- L. López (Coord.), *Competencias de relajación, meditación y mindfulness en la escuela (Programa TREVA)*. Una propuesta de concreción, ICE, Barcelona, 2016.
- L. López, (Coord.). “Escuelas que sienten. Propuestas para una escuela afectiva”, *Periódico Escuela*, 4126, 2017, Wolters Kluwer, Madrid.
- L. López, *El maestro atento*, DDB, Bilbao, 2017.
- L. López, “Conócete a tí mismo”. En Hernández (Coord.). *Un futuro para tu hijo*. Grijalbo, Barcelona, 2017.
- T. Santamaría, *La interioridad. Un viaje al centro de nuestro ser*, DDB, Bilbao, 2013.
- T. Santamaría (Coord.), “Deporte con corazón. Propuestas para una escuela afectiva”, *Periódico Escuela*, 4146, 2017, Wolters Kluwer, Madrid.
- L. López y T. Santamaría, “Coaching espiritual”, *Iglesia viva*, 2970, 2016.

8.7 Síntesis del capítulo

En este capítulo se ha presentado el análisis y la evaluación del contexto. El Centro de Formación Otxarkoaga pertenece a la red de centros educativos de la diócesis de Bilbao. Incluye en su proyecto educativo el desarrollo de la dimensión espiritual y religiosa de la persona. Además, el centro se caracteriza por su trabajo con alumnado en situación de vulnerabilidad y exclusión.

Se ha presentado el diagnóstico de problemas y obstáculos, donde se ha subrayado, entre otros factores, la novedad propia del programa, que lo hacía desconocido tanto para profesorado como alumnado.

En tercer lugar, se ha presentado el diagnóstico específico, mostrando tanto las variables a medir como los instrumentos utilizados para ello. Como ya se ha indicado en los apartados precedentes, el objetivo del estudio no es medir variables asociadas a la inteligencia

espiritual de un modo directo, sino otro tipo de variables. En el alumnado se ha medido: la competencia emocional, la competencia relajatoria, la ansiedad, la percepción del bienestar y el estrés y el clima de aula. En los docentes se han medido competencias *mindfulness*.

Entre los datos obtenidos cabe resaltar la diferencia estadísticamente significativa obtenida en clima de aula, en los factores de cohesión, relación, orden, conducción de grupo y puntuación total. En la variable relajación escolar también se han obtenido diferencias estadísticamente significativas, en el factor conciencia relajatoria y en la puntuación total. En la variable competencia emocional también se han dado diferencias, tanto en el factor autonomía emocional como en la puntuación final. Por último, aunque en los docentes no ha habido diferencias estadísticamente significativas en la variable competencias *mindfulness*, debido a que la muestra era demasiado baja, se han encontrado diferencias marginalmente significativas a tener en cuenta, fundamentalmente en el factor autoconciencia psico-corporal.

Siguiendo la metodología investigación-acción se ha evaluado el *input* (entrada), el proceso y el producto. Se han presentado los recursos materiales y humanos de la investigación, así como las estrategias de intervención desarrolladas.

En la evaluación del proceso, partiendo tanto de una metodología cuantitativa como cualitativa, se han utilizado varios instrumentos para medir los diferentes ciclos y microciclos en los que consistía la investigación. Se ha evaluado el aprendizaje del profesorado, donde se subraya la alta puntuación obtenida en los instrumentos utilizados. Uno de los factores más determinantes en el aprendizaje ha sido el nivel de práctica personal realizada por los docentes. Se les proponían tres niveles: práctica formal, práctica informal y auto aplicación en el aula. Los datos obtenidos revelan un buen nivel de práctica en la mayor parte del profesorado. Desde una perspectiva cualitativa el profesorado ha sentido que el proceso les aportaba un mayor bienestar, una mayor tranquilidad y una mayor capacidad de relajación. Algunos docentes también han expresado que el proceso les ha ayudado a que su oración tuviese una mayor profundidad.

Con respecto a la intervención en el aula los datos expresan que el programa ha aportado mayor tranquilidad y silencio. Ha habido elementos que han ayudado a los docentes a realizar las actividades en el aula con mayor seguridad: tener las propias actividades por escrito, haberlas practicado anteriormente en las sesiones de formación o saber que ante

cualquier duda podían contactar con sus compañeros o con el investigador. También se ha observado una correlación entre nivel de práctica personal de los docentes y la aplicación en el aula.

En el ciclo evaluación del producto se ha observado el impacto y la efectividad del programa. Los docentes han realizado la evaluación cuantitativa mostrando altos niveles de comprensión, integración y aplicación de las nueve técnicas psico-corporales trabajadas. A nivel general, se observa una correlación de los recursos psico-corporales en los factores anteriormente mencionados. Las puntuaciones más altas se han obtenido en atención, respiración y visualización. Las más bajas en energía.

El alumnado ha realizado una evaluación global del programa mostrando puntuaciones altas en la mayor parte de ítems. Los ítems que más positivamente se han evaluado son los que estaban relacionados con los efectos que estos ejercicios tenían tanto en los propios alumnos como el clima de aula y la relación con el profesor. Por otro lado, los ítems que menor puntuación han obtenido eran los referentes a cuestiones como el número de veces que se habían practicado los ejercicios en el aula.

9 CONCLUSIONES

En este último capítulo de la investigación se presentan las conclusiones de esta parte empírico-pastoral de la investigación.

9.1 Conclusiones generales

Al término de la investigación es posible afirmar que se han conseguido los objetivos marcados en el inicio. En esta evaluación positiva se ha de subrayar el esfuerzo hecho por los participantes en la misma. En ese sentido, tanto la implicación del profesorado como la colaboración del alumnado han sido muy importantes en el proceso.

Se ha podido evaluar la incidencia de un programa de educación de la interioridad en distintas dimensiones, individuales y grupales, en contexto educativo. Así, en el alumnado se han evaluado competencias emocionales, relajatorias, de auto percepción de bienestar y de estrés, y de ansiedad. También se ha evaluado el clima de grupo. En el profesorado se han evaluado competencias *mindfulness*.

Tal y como estaba diseñado, se han podido llevar a cabo todas las fases de la investigación-acción, en función del modelo elegido, modelo de evaluación CIPP.

9.1.1 Diseño del programa

Se ha diseñado un programa de educación de la interioridad, programa TREVA interioridad, a partir de los nueve recursos psico-corporales: atención, respiración, relajación, visualización, conciencia sensorial, voz y habla, energía, postura y movimiento. Las bases psicopedagógicas del programa han sido el *mindfulness* y el *focusing*. Todo ello, con el objetivo de desarrollar en el alumnado las competencias de auto observación y silencio interior. De ese modo, se posibilita el desarrollo de una atención plena, descubriendo sentido a cada actividad del día, también se hace posible la apertura a la trascendencia.

Con respecto a la aplicabilidad de las técnicas, en general se ha evaluado positivamente. Las más sencillas son la atención, la relajación y la visualización. La más compleja la energía.

Una parte fundamental es la implicación del docente en el diseño de tareas, ejercicios y actividades. El programa no se presenta como una serie de actividades cerradas, sino que está abierto a la creatividad del profesorado, para así poder responder más adecuadamente a las necesidades del grupo/aula. Para que los docentes adquieran este conocimiento del programa ha sido fundamental que en el proceso formativo haya habido un primer momento en el que el objetivo era la integración de las actividades y actitudes básicas por parte de éstos.

La práctica, tanto del profesorado a nivel individual como en el aula, es imprescindible para el aprendizaje del programa.

La educación de la interioridad no se limita a una serie de actividades que se realizan en el aula. Para que pueda haber un desarrollo adecuado la educación de la interioridad requiere de una apropiación por parte de los docentes de las actitudes básicas, así como una presencia del programa de un modo transversal en el día a día del aula.

Estas son las sugerencias didácticas y metodológicas a tener en cuenta:

- Las prácticas son ejercicios básicos para la adquisición de las competencias. Será importante repetirlas en el aula para que el alumnado las pueda integrar. En ese sentido, la educación de la interioridad no siempre conlleva ejercicios novedosos y diferentes.
- La música es un recurso útil en el desarrollo del programa. Puede ayudar a determinados alumnos a realizar algunas prácticas que requieren de silencio. Pero se aconseja no abusar de ella, porque uno de los objetivos del programa es acercar al alumnado a la experiencia de silencio interior.
- Con los alumnos que más reticentes se muestren o que presenten más dificultades para realizar los ejercicios y las prácticas, se hará un esfuerzo especial para que se impliquen en el programa. No se trata de que en estas prácticas queden al margen del grupo.
- Es importante que el alumnado disponga de tiempo para compartir en grupo la experiencia después de realizar los ejercicios. Para ello, especialmente en las sesiones de tutoría, se contemplará tiempo para este último momento de expresar y compartir la experiencia.

- Además de las sesiones específicas de educación de interioridad que se realizarán, fundamentalmente, en la hora de tutoría, se invita a integrar de forma transversal el programa en el día a día del aula. Para ello, serán importantes los rituales de inicio y cierre. Serán pequeños momentos para hacer silencio y tomar conciencia.

9.1.2 Diagnóstico

El Centro de Formación Otxarkoaga presentaba un diagnóstico, tanto en el alumnado como en el profesorado, en el que se hacía necesario un programa para educar en la calma y la introspección. En el alumnado se daban unos índices altos de problemática familiar y social, en el profesorado índices altos de ansiedad y estrés por la complejidad de su tarea educativa.

Además, desde una perspectiva pastoral, era necesario desarrollar programas desde una orientación misionera. La realidad del alumnado, en el plano religioso, estaba marcada por la increencia. El número alto de alumnado proveniente de otros países y de otros continentes hacía también que se diesen numerosas confesiones religiosas entre ellos. Por ello, era necesaria una pastoral del umbral, una propuesta de trabajo inclusiva, que respetase las identidades y puntos de partida de cada alumno, pero que a su vez ayudase a profundizar en la inteligencia espiritual.

Este diagnóstico es realizado por el equipo directivo y compartido por el equipo de profesores. Este hecho hace que el programa surja como una necesidad de centro.

El alumnado también percibe este programa como una respuesta a una necesidad del centro. Eso ha hecho que su predisposición a las actividades y prácticas haya sido buena.

9.1.3 Formación del profesorado

Se intenta asegurar una buena formación al profesorado para que, posteriormente, pueda implementar el programa en las aulas. Para ello, la primera parte de la formación va dirigida a ellos, no como docentes, sino de forma individual. El objetivo es integrar las claves fundamentales de la educación de la interioridad. En la segunda parte de la formación se desarrollan competencias para la implementación del programa. En todo el proceso se

aseguran unos tiempos de trabajo adecuados (3 horas cada sesión formativa), así como un lugar que posibilite la realización de las prácticas y actividades.

El profesorado evalúa muy positivamente la formación. La mayoría de los docentes perciben que el programa les da herramientas para encontrarse mejor y estar de un modo más adecuado en el aula.

Los docentes expresan que algunos recursos psico-corporales son más fáciles de integrar (atención, visualización o respiración), y otros más complejos (energía). A pesar de ello, las puntuaciones obtenidas en los instrumentos aplicados ofrecen niveles de comprensión, integración y aplicación satisfactorios.

Las sesiones de formación mejoran el bienestar subjetivo del profesorado, así como la relación entre ellos. Esto es un elemento que ofrece coherencia interna al programa, ya que uno de los objetivos del proceso formativo es promover unas actitudes, un estilo y una dinámica de trabajo similar a la que luego los docentes van a desarrollar en el aula.

9.1.4 Intervención en el aula

La intervención en el aula también recoge un balance positivo. Tanto en el análisis desarrollado en el profesorado como en la evaluación realizada por el alumnado se recogen elementos positivos.

En las variables analizadas se recogen diferencias estadísticamente significativas en clima de aula, competencia relajatoria y competencia emocional. Por tanto, se puede concluir que el programa TREVA interioridad ha ayudado a crear un mejor clima de aula, a desarrollar la competencia emocional y relajatoria en el alumnado. Por otro lado, también se han observado diferencias significativas en el profesorado, en la variable competencias *mindfulness*. En concreto, el programa ha ayudado a desarrollar el factor conciencia psico-corporal en los docentes.

Tanto alumnado como profesorado han realizado una buena evaluación global del programa. Los alumnos valoran que el programa les ha ayudado a estar más relajados, más centrados, así como a tener una mejor relación entre ellos y con el docente. También han reflejado en sus valoraciones que hubiese sido deseable una mayor frecuencia de actividades de

educación de la interioridad en el aula. Por su parte, el profesorado también señala que el programa les ha ayudado a estar más tranquilos y con más conciencia en el aula. Algunos mencionan que han aplicado algunas de las técnicas de educación de la interioridad a su oración personal, y que les ha ayudado a que ésta sea más profunda. Subrayan, por último, que han percibido cómo el programa ayudaba al alumnado a estar más tranquilo y centrado en la tarea.

9.1.5 Conclusiones finales

En este apartado se recogen de manera sintética las conclusiones de la investigación:

Es posible establecer un diálogo entre distintas disciplinas como la teología pastoral y la psicopedagogía para desarrollar proyectos pastorales en los que se midan distintas variables desde una perspectiva empírica, lo cual va a dar rigor científico a los programas pastorales que se desarrollen.

A la hora de evaluar proyectos de educación de la interioridad es posible utilizar una metodología de investigación tanto cuantitativa como cualitativa. Son dos metodologías complementarias que ayudan a acercarse a la complejidad del fenómeno humano.

En esta investigación se ha utilizado un diseño cuasi experimental longitudinal, donde el objetivo era observar los cambios que se daban en profesorado y alumnado después de implementar el programa TREVA de educación de la interioridad, a lo largo de dos años.

Para ello, en el diseño se ha seguido el modelo investigación-acción, desarrollado por D. Stufflebeam (*The CIPP model for evaluation*). En dicho modelo la investigación se divide en distintos ciclos, cada uno de los cuales se desarrolla en microciclos.

El punto de partida ha sido la observación y diagnóstico. En el Centro de Formación Otxarkoaga hay una necesidad, tanto en profesorado como en alumnado, de trabajar la inteligencia espiritual. A partir del diagnóstico se ha formulado la hipótesis-acción: en esta investigación se presenta el programa TREVA interioridad como una propuesta válida para trabajar una de las dimensiones de la inteligencia espiritual, la interioridad. Dicho programa desarrolla la interioridad desde la vía psico-corporal. El programa TREVA interioridad

produce efectos positivos en el alumnado, tanto en variables emocionales y relajatorias como relacionales (clima de aula).

A partir de la hipótesis-relacional se establecen distintos ciclos: la evaluación del contexto, la evaluación del *input* (las entradas), evaluación del proceso, evaluación del producto y evaluación del seguimiento.

En la evaluación del proceso se ha analizado la formación del profesorado, el aprendizaje de éstos, su práctica individual así como la intervención en el aula. En este ciclo se han obtenido resultados muy positivos. Los docentes han podido integrar las actitudes y técnicas fundamentales de la educación de la interioridad. Ello se ha concretado en un conocimiento teórico de las mismas pero, sobre todo, en una auto aplicación tanto en su día a día como en el aula. En su opinión, este proceso les ha ayudado a estar más tranquilos, a ser más conscientes y a interactuar de otro modo con el alumnado.

Como resultado del estudio realizado se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en las variables clima de aula, competencia emocional y competencia relajatoria, en el alumnado. En el profesorado también se han observado diferencias significativas en las competencias *mindfulness*, concretamente en el factor conciencia psico-corporal.

Con respecto a la evaluación del producto se hace una buena evaluación del impacto y la efectividad. Tanto profesorado como alumnado subrayan la validez del programa de educación de la interioridad, ya que les ha dado herramientas para estar más tranquilos, más conscientes y para relacionarse entre ellos de una manera más eficaz.

Por tanto, es posible concluir afirmando la validez del programa TREVA interioridad en su aplicación en el Centro de Formación Otxarkoaga.

Desde la experiencia obtenida parece que uno de los retos que se presenta es el seguimiento del programa para que éste se consolide y sistematice en el centro una vez finalizada la investigación. Para ello, son esenciales varios elementos: el primero, la conformación de un equipo de personas que realice seguimiento al programa. El segundo, instauración de rutinas de aula, momentos de silencio al inicio y final de las clases. Tercero, el trabajo curricular a partir de las competencias psico-corporales.

Junto a la validez del programa, es posible afirmar su transportabilidad. Parece que es posible desarrollar este programa en otros centros educativos, aunque siempre habrá que atender a la realidad concreta de cada centro para hacer las adaptaciones pertinentes.

9.2 Limitaciones de la investigación

Como ya se ha afirmado anteriormente, la pretensión de la investigación no era medir variables propias de la inteligencia espiritual, sino otros tipos de variables, emocionales, relacionales, de ansiedad, relajatorias y de percepción de bienestar.

La muestra de docentes ha sido escasa, eso ha hecho que en los resultados del instrumento aplicado, *Cuestionario de Mindfulness Docente*, no haya habido diferencias estadísticamente significativas.

Al ser un estudio longitudinal a lo largo de dos cursos escolares, ha habido alumnos que se han quedado fuera de la investigación. Bien porque únicamente estuvieron en el centro el primer curso de la investigación, o porque sólo lo han estado el segundo. Eso ha hecho que la muestra haya ido variando y que haya sido inferior al final que al inicio de la investigación.

Se han minimizado los instrumentos utilizados en el seguimiento, ya que una vez finalizada la investigación se han producido cambios en el centro (cambio en la dirección, obras en los edificios, etc.) que han dificultado el seguimiento del proceso.

Los resultados cuantitativos relacionados con el alumnado se han de analizar con cierta prudencia, ya que los adolescentes suelen presentar cierta inestabilidad emocional.

El programa podía haber desarrollado herramientas de seguimiento y apoyo al profesorado. Ya que no es sencillo para los docentes integrar de modo sistemático un programa de educación de la interioridad en el día a día del aula.

No se han realizado intervenciones con las familias. Desde una perspectiva sistémica y comunitaria se ha intervenido con alumnado y profesorado, pero ha faltado el trabajo con familias para haber tenido en cuenta a toda la comunidad educativa.

9.3 Implicaciones para la práctica

Se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de intervenir con programas de educación de la interioridad en contexto educativo:

Se ha de realizar un análisis del contexto así como un diagnóstico de necesidades para determinar si el centro necesita de un programa de estas características.

Es muy importante la implicación del equipo directivo, y su apuesta por este proyecto tomando decisiones que posibiliten la sostenibilidad del mismo. Es muy recomendable, además, que las personas del equipo directivo participen del proceso formativo junto con el resto de docentes.

En la presentación a los docentes, las familias y los alumnos es importante fundamentar la importancia de la educación de la interioridad en el contexto actual. En ese sentido, en aquellos centros donde el proyecto nace como una demanda del profesorado se aumentan las probabilidades de su éxito.

Se sitúa la educación de la interioridad en un ámbito antropológico y espiritual. Por tanto, como una propuesta inclusiva dirigida a todo el profesorado y todo el alumnado. Ello no impide que el programa se pueda coordinar y desarrollar líneas de trabajo conjuntas con la pastoral del centro. De hecho, el programa TREVA interioridad propone que los responsables de pastoral de los centros estén directamente implicados.

Se considera imprescindible la formación del profesorado. Una formación que debe de ser experiencial y, a la vez, aportar los fundamentos teóricos básicos. Desde la experiencia realizada se propone que dicha formación tenga dos partes: una primera dirigida al docente, para que vivencie e integre esta propuesta de trabajo. Una segunda, para adquirir competencias para implementarlo en el aula. Este proceso formativo, además, tiene la pretensión de implicar y responsabilizar al profesorado en el desarrollo del programa.

También se recomienda que, una vez finalizada la formación básica, se puedan contemplar, a modo de formación permanente, pequeños seminarios y cursos para seguir profundizando en la educación de la interioridad.

Es importante, igualmente, la presencia de profesionales adecuadamente formados para acompañar estos procesos en los centros. Se sugiere que en las redes de centros vinculadas a

diócesis o congregaciones religiosas se promueva la formación de docentes en educación de la interioridad para, posteriormente, poder acompañar la implementación de estas propuestas de trabajo en sus respectivos centros.

Es importante planificar las sesiones de educación de la interioridad. Para ello, los docentes necesitan recursos pedagógicos (fichas, libros, programaciones, etc.). Es importante, por tanto, la creación de estos recursos por parte de personas con experiencia en este área de trabajo.

9.4 Prospectiva

Se recogen, a continuación, diversos aspectos a tener en cuenta en próximas investigaciones dentro del programa TREVA interioridad.

9.4.1 Aspectos a desarrollar

Desarrollar otros instrumentos para medir nuevas variables en el alumnado y en el profesorado.

Proporcionar al profesorado una serie de prácticas, ejercicios y tareas en cada competencia psico-corporal a trabajar.

Diseñar otras herramientas complementarias que ayuden al alumnado y al profesorado a integrar la educación de la interioridad. Por ejemplo, la elaboración de una aplicación para teléfonos móviles en la que se encuentren audios, frases y propuestas atencionales para trabajar la educación de la interioridad a nivel personal.

Diseñar de manera específica espacios para desarrollar sesiones de educación de la interioridad: sala del silencio, sala de la calma o similar.

Aprovechar otros espacios, en el marco escolar. Por ejemplo, elaborar pequeños videos (los pueden realizar los alumnos mayores) para proponer momentos de calma y meditación a aquellos alumnos que son transportados en el autobús escolar.

9.4.2 Posibles futuras líneas de investigación

Medir la influencia de la educación de la interioridad en otras variables, como el rendimiento académico.

Aplicación de talleres de educación de la interioridad a familias.

Aplicación de claves de educación de la interioridad al comedor escolar, posibilitando un espacio de alimentación consciente, marcado por la calma y la atención.

Estudiar las posibles adaptaciones del programa TREVA interioridad en diferentes áreas de contenidos curriculares.

Desarrollar una línea de investigación que valide empíricamente el trabajo de educación de la interioridad.

10 ANEXOS

Anexo 1

FICHA DE CONTROL POST-SESIÓN DE TREVA INTERIORIDAD

Sesión n°:					
Unidad TREVA trabajada:					
Elementos de la unidad:					
Ejercicio más revelador:					
Ejercicio menos revelador:					
Cambios y/o novedades:					
Estado general	<input type="checkbox"/> Positivo	<input type="checkbox"/> Negativo	<input type="checkbox"/> Neutro	<input type="checkbox"/> Ambivalente	
conseguido:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tipo	<input type="checkbox"/> Distracción	<input type="checkbox"/> Sueño	<input type="checkbox"/> Dolor	<input type="checkbox"/> Incomodidad	<input type="checkbox"/> Otras
dificultades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observaciones:					

EVALUACIÓN CUANTITATIVA	Nada	Poco	Ni poco ni mucho	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
1. He comprendido en qué consiste la técnica					
2. Me ha resultado reveladora esta técnica. La he sentido					
3. Encuentro fácil esta técnica					
4. Creo que me la puedo aplicar a mi mismo/a					

Anexo 2

DIARIO DE PRÁCTICA SEMANAL PERSONAL (docentes)

Educación de la interioridad

Nombre:

Semana n°:

Fecha:

UNIDAD n°:

Tiempo de práctica individual específica

Fecha							
Tiempo práctica							

Conciencia cotidiana

	Muy poco	Poco	Ni poco ni mucho	Bastante	Mucho
¿Cuánto rato lo has aplicado durante el día?					

Auto aplicación en el aula

	Muy poco	Poco	Ni poco ni mucho	Bastante	Mucho
¿Lo has puesto en práctica en el aula contigo mismo/a?					

Valoración cualitativa general

Anexo 3

EVALUACIÓN DEL PROCESO DE FORMACIÓN

PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD

DOCENTE:

CENTRO: *Centro Formación Otxarkoaga*

FECHAS INTERVENCIÓN (SEMANA):

ACTIVIDADES/EJERCICIOS EVALUADOS:

1. Satisfacción e implicación:
 - Estoy satisfecho con mi trabajo
 - Me resulta agradable aplicarlo pero a veces no lo tengo en cuenta
 - Me resulta agradable trabajarlo pero no dispongo de herramientas
 - No lo considero importante
 - Otros

2. Sensaciones generales obtenidas

3. Principales dificultades

4. Observaciones

Anexo 4

HOJA DE SEGUIMIENTO SEMANAL DE INTERVENCIÓN EN EL AULA

PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE LA INTERIORIDAD

DOCENTE:

CENTRO: *Centro Formación Otxarkoaga*

FECHAS INTERVENCIÓN (SEMANA):

ACTIVIDADES/EJERCICIOS EVALUADOS:

1. ¿Lo has puesto en práctica con el alumnado? (Especifica lo máximo que puedas)
2. ¿Cómo te has sentido en general?
3. ¿Has hecho la actividad acordada?
4. ¿Has adaptado el ejercicio de alguna manera especial?
5. ¿Has añadido algún detalle tuyo al ejercicio?
6. ¿Dificultades principales a la hora de aplicarlo?
7. Grado de satisfacción de lo que has hecho
8. Efectos que se han producido
9. Alguna reacción en particular
10. Grado de aceptación general por tu parte: ¿crees que integrarás esta técnica en el aula?
11. ¿Has observado algún efecto positivo? ¿Y algún efecto colateral?
12. ¿Tienes alguna duda en concreto?

13. ¿Tienes alguna sugerencia? ¿Se te ocurre alguna cosa para mejorar tu aplicación?

OBSERVACIONES

Visualización: El lugar seguro

1. Introducción

Vamos a hacer un ejercicio para el que os vamos a pedir que estéis tranquilos, es importante que no habléis entre vosotros, y que estéis centrados en lo que vamos a hacer. Incluso si alguien ve que no puede hacer el ejercicio le vamos a pedir que no interrumpa a sus compañeros. Así, cada uno tiene una oportunidad para estar durante un tiempo tranquilo. El ejercicio no va a durar mucho, unos 6-7 minutos. Os vamos a pedir que cojáis una postura cómoda y que cerréis los ojos. Si a alguien cerrar los ojos le pone nervioso, que los deje entre abiertos, mirando al suelo. Vamos a poner una música suave de fondo y mientras estáis con los ojos cerrados os vamos a ir diciendo unas cosas. Os vamos a invitar a que os vayáis imaginando cosas, nosotros os vamos a guiar. Va a ser un tiempo para estar tranquilos, para estar a gusto. Cogemos una postura cómoda, a ser posible con la espalda recta, apoyada en el respaldo de la silla, los pies bien apoyados en el suelo...

2. Desarrollo del ejercicio

Busca una postura cómoda y vete cerrando los ojos. Y lleva toda tu atención a la respiración. Puedes observar cómo el aire entra en tu cuerpo y cómo sale de él... Observa la sensación del aire cuando entra por la nariz... cómo llena tus pulmones y cómo vuelve a salir por la boca... ahora es momento para olvidar todo eso que te preocupa... todo lo que te agobia... lo puedes dejar salir de tu cabeza... a la vez que el aire sale de tu cuerpo... es como si tu cansancio o agobio también saliera...

Breve repaso corporal: observa tus pies, las sensaciones que sientes... observa tus piernas... tus manos y brazos... tu espalda... tu cabeza... tu pecho...

Te invito **que te imagines** que estás en un **lugar especial** para ti, ese sitio en el que te sientes realmente bien, ese **lugar seguro para ti**. Deja que por medio de tu imaginación ese lugar venga a ti, es como si estuvieses ahí ahora mismo... Observa todo lo que tus ojos contemplan en este lugar especial para ti, **¿qué puedes ver?**... te invito a contemplar el sol... la montaña... el mar... todo eso que en estos momentos esté delante de ti... o quizás tu lugar

seguro es la habitación de tu casa... allí donde estés ahora observa los colores que hay a tu alrededor... su brillo...y disfruta de la vista...

Percibe ahora **los sonidos** que se dan en este lugar seguro y especial... ¿qué puedes escuchar estando ahí?... quizás, las olas del mar... el aire de la brisa... disfruta de los sonidos que hay en este lugar especial.

Percibe, a continuación, **los olores** que se dan... ¿a qué huele?... es como si a la vez que inspiras el aire para respirar pusieses en marcha tu capacidad para oler... disfruta con esos olores tan especiales...

Siente ahora **las sensaciones en tu piel** al estar en este sitio seguro... quizás sea el contacto de la brisa en tu cara... o quizás puedes sentir el calor del sol... ¿en qué parte de la cara puedes sentirlo?...

Por último, ¿qué **sabor de boca** me deja el estar en este lugar?... degusto estar aquí... quizás sea un sabor dulce... o un sabor salado... pongo mi atención en la lengua, en el sabor que tiene estar en este lugar...

Antes de acabar te invito a que observes de nuevo el paisaje que ves ante tus ojos... es como si sacases una foto y la **guardases en tu galería de imágenes**... guarda esta imagen en tu retina porque puedes volver a ella siempre que lo necesites... disfruta de la sensación de estar ahí, tranquilo... a gusto... y observa cómo está tu cuerpo... cómo se siente estando en este lugar seguro...

Vamos a ir **acabando el ejercicio...observa tu respiración**... observa si es profunda o se queda en la parte superior del pecho y pulmones... observa si es pausada o acelerada... puedes sentir también tus pies... en contacto con el suelo... y puedes ir moviendo pies y manos... deja que tu cuerpo vaya recuperando la actividad... y puedes ir abriendo los ojos al ritmo que quieras...

3. Dibujar y pintar el lugar seguro

Les pedimos que pinten y dibujen su lugar seguro en una hoja. Posteriormente lo compartimos, cada persona va expresando cómo es su lugar seguro.

Guardamos las hojas: las pueden guardar ellos, o estar en un lugar del aula, o colocarlas en la pared (Sólo se dibujará el lugar seguro la primera vez que se haga el ejercicio. En las siguientes se partirá del dibujo, se le observará durante unos instantes antes de cerrar los ojos).

Material necesario:

Un reproductor de música y un CD de música suave. Hojas en blanco y pinturas.

Nota

También os invito a ir probando la visualización como elemento educativo, aplicado a los contenidos curriculares de vuestra materia.

Días de realización

Lunes, martes y jueves a primera hora de la tarde.

La voz y el habla

El uso de la voz y el habla son herramientas muy importantes en la relajación, meditación y *mindfulness* porque van, vienen y calan en lo más profundo de nuestro ser.

La propia voz es uno de los elementos comunes en varios métodos de relajación, meditación y *mindfulness*.

Ejercicio 1: la frase del día

Construir entre todos un mantra que resuene positivamente a los oídos del grupo y tenga un especial significado para ellos y ellas. Quizás, puede ser una frase que ya haya salido en clase o podemos crear una nueva entre todos y todas.

Después les invitamos a cerrar los ojos y tomar un par de respiraciones profundas. Pronunciamos en voz alta la frase escogida anteriormente y observamos como resuena en cada uno de nosotros y nosotras. ¿Qué sensación se está generando mientras pronuncias esta frase?, ¿qué pasa en mi cuerpo cuando pronuncio esta frase?

Les podemos invitar a abrir los ojos y representar esa sensación en forma de dibujo o, si queremos, explorar con otros recursos pueden expresarlo a través de la plastilina.

Comentaremos el resultado en parejas o en el grupo grande y decidiremos en qué momento del día vamos a repetir juntos esta frase: al comienzo de la clase, al final de la misma, al comienzo del día o al final, después del recreo, ante una dificultad, previo a un examen.

Anexo 6

COMPETENCIAS PSICO-CORPORALES DE RELAJACIÓN, MEDITACIÓN Y MINDFULNESS		
DIMENSIÓN	FACTOR	COMPETENCIA
ATENCIÓN	Autoobservación	Enfocar y gestionar la atención a uno mismo: pensamientos, emociones, sensaciones imágenes.
		Autodesidentificarse lo enfocado y percibir espacio y silencio interior.
		Aceptarse con compasión a uno mismo.
	Observación	Enfocar y gestionar la atención al entorno a través de los sentidos y en global.
		Desidentificarse de lo percibido y saber hacer un espacio y silencio interiores.
		Aceptarlo todo con compasión.
RESPIRACIÓN	Mecanismo respiratorio	Identificar, gestionar y acomodar las fases respiratorias.
		Identificar y gestionar las zonas que intervienen en la respiración.
	Respiración consciente	Saber atender a la propia respiración mediante diversas consignas perceptuales.
		Saber interiorizarse a través de la respiración consciente y tener atención plena (<i>mindfulness</i>).
	Eutonicidad muscular	Identificar y discriminar la tensión corporal.
		Ser capaz de disminuir la tensión muscular segmentaria y global.

RELAJACIÓN	Pesadez corporal	Identificar la acción muscular antigravitatoria.
		Percepción de la gravedad y control del peso corporal global y segmentario.
	Habilidades de reposo	Conseguir autopacificarse.
		Mostrarse sereno en situaciones tensas o problemáticas.
		Aportar serenidad al entorno.
VISUALIZACIÓN	Control de representaciones mentales	Mecanismo visualizador y saber construir representaciones mentales diversas con la ayuda de otra persona.
		Gestionar las representaciones mentales aplicando diversidad de mecanismos por uno mismo.
	Gestión vivencial imaginativa Aplicación específica	Saber visualizar en primera persona.
		Visualizar en tercera persona.
		Usar la visualización para la gestión emocional o de conflictos.
		Autoaplicarse la visualización para el aprendizaje motor u otros rendimientos técnicos.
		Aplicarse la visualización para la relajación, meditación u oración.
VOZ Y HABLA	Resonancia de la voz/habla	Discriminar cómo nuestra palabra (lenguaje) resuena en el cuerpo acústica y afectivamente.
	Expresión del mundo interior	Identificar la resonancia de la palabra ajena en nosotros.

		Verbalizar y ajustar con palabras (explícito) el mundo interior (implícito), literalmente y con metáforas.
	Posibilidades verbales	Identificar sonidos, palabras, frases positivas que pacifiquen, concentren.
	Uso verbal interior y exterior	Saber hacer uso de la palabra (canto, mantra) para pacificarse, concentrarse, meditar y orar.
CONCIENCIA SENSORIAL	Enfoque y atención exteroceptiva	Saber enfocar y discriminar estímulos exteroceptivos de canales sensoriales diferentes.
		Reconocer los umbrales perceptuales de cada sentido.
	Gestión y expansión exteroceptiva	Gestionar las habilidades exteroceptivas (enfoque, discriminación...).
		Saber autopacificarse con el uso de estímulos sensoriales diversos.
		Conocer el canal sensorial predominante y usarlo a conciencia en el estudio y rendimiento.
		Autorregulación perceptual (abusos, adicciones...).
	Meditación sensorial	Enfocar y atender diversos estímulos exteroceptivos.
		Permanecer atentos con pasividad y receptividad a diversos estímulos exteroceptivos.
		Ser capaz de usar diversidad estímulos sensoriales para meditar o rezar.
	Desarrollo empático	Sentir compasión y empatía por uno mismo, por las cosas y los demás.
	Sentido de belleza	Mostrar sensibilidad ecológica y artística.
	Sentido de trascendencia	Percepción del infinito, la vacuidad, la unidad y sentimiento de alteridad.

POSTURA	Conciencia postural	Tomar conciencia de posturas correctas y saludables.
		Conciencia de los rasgos posturales propios y ajenos.
	Regulación postural	Ajustar y adaptar la postura a la acción, contexto social, situación o rol en que estemos.
	Habilidades posturales meditativas	Adaptar la postura a la relajación.
		Identificar los diferentes efectos de diferentes disposiciones segmentarias corporales.
		Adoptar posturas específicas para la relajación (brazos, tronco...) , meditación, contemplación u oración.
MOVIMIENTO	Conciencia motriz	Tomar conciencia de diferentes partes del cuerpo en movimiento.
		Ser consciente de los rasgos motrices propios y ajenos.
		Identificar los efectos diferentes de cada movimiento (balanceo, salto, caminar..).
	Regulación motriz	Adecuar y regular el movimiento a cada acción motriz cotidiana.
		Adecuar y regular los gestos y movimientos a cada contexto social (deporte, trabajo...).
		Adaptar los movimientos y gestos a cada situación o rol que tengamos (estudiante, entrevista...).
	Meditación motriz	Saber realizar movimiento consciente de manera formal como acto meditativo u oracional.
		Usar los movimientos de la vida cotidiana como invitaciones meditativas u oracionales.
		Saber usar el movimiento espontáneo y balanceo para el equilibrio psico-corporal.

		Practicar alguna tabla de gestos meditativos propia o conformada por algún grupo.
	Expresión corporal	Saber expresar el mundo interior a través del gesto y el movimiento.
		Adecuar los gestos y movimientos a la contemplación u oración.
ENERGIA	Percepción de la energía corporal	Identificar bloqueos energéticos del cuerpo propio y ajeno.
		Identificar el flujo energético propio y ajeno.
		Conocer el rol energético de diversas partes del cuerpo (lengua, vientre, yemas dedos...).
	Autogestión de la energía corporal	Transformar la percepción de pesadez corporal en flotabilidad.
		Saber gestionar de manera consciente la energía y realizar acciones cotidianas con eumotricidad.
		Compartir la energía.

11 BIBLIOGRAFÍA

11.1 Libros

AA.VV., *Diccionario de San Juan de la Cruz*, Monte Carmelo, Burgos, 2009.

AA.VV., *Jóvenes españoles 2010*, SM, Madrid, 2010.

AA.VV., *La espiritualidad a debate. El estudio científico de lo trascendente*, Kairós, Barcelona, 2010.

AA.VV., *¿De qué hablamos cuando hablamos de interioridad?*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2013.

AA.VV., *Teología desde las víctimas*, Tirant Humanidades, Valencia, 2017.

A. Adler, *Superiority and Social Interest: A Collection of Later Writings*, Norton Paperback, EEUU, 1979.

R. Aguirre, *La mesa compartida*, Sal Terrae, Santander, 1994.

San Agustín, *Obras de San Agustín V*, BAC, Madrid, 1948.

San Agustín, *Obras completas*, El Monte Carmelo, Burgos, 1959.

J.L. Alborg, *Historia de la literatura española. Edad media y renacimiento*, Gredos, Madrid, 1972.

M.K. Alderman, *Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004.

D. Aleixandre, *Círculos en el agua. La vida alterada por la Palabra*, Sal Terrae, Santander, 1997.

D. Aleixandre, *Escondido centro*, Sal Terrae, Cantabria, 2013.

J. Alfaro, *De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios*, Sígueme, Salamanca, 1988.

A. Alonso Sánchez, *Pedagogía de la interioridad*, Narcea, Madrid, 2011.

A. Amutio, *Nuevas perspectivas sobre la relajación*, DDB, Bilbao, 1998.

A. Amutio, *Relajación y meditación*, Biblioteca Nueva, Barcelona, 2006.

- P.R. Andiñach, *El libro del Éxodo*, Sígueme, Salamanca, 2006.
- P.R. Andiñach, *El Dios que está*, Verbo Divino, Estella, 2014.
- C. André, *Meditar día a día*, Kairós, Barcelona, 2012.
- M. Dos Anjos (Ed.), *Teología y nuevos paradigmas*, Mensajero, Bilbao, 1999.
- J. Aldazabal, *Gestos y símbolos*, CPL, Barcelona, 2003.
- C. Alemany (Ed.), *Psicoterapia experiencial y focusing: La aportación de E. T. Gendlin*, DDB, Bilbao, 1973.
- C. Alemany (Ed.), *Psicología y ejercicios 1. La transformación del yo en la experiencia de ejercicios espirituales*, Sal Terrae, Santander, 1991.
- C. Alemany (Ed.), *Manual práctico del focusing de Gendlin*, DDB, Bilbao, 2007.
- C. Alonso Bedate (Ed.), *El cuerpo humano, enigmas y desafíos*, Comillas, Madrid, 2010.
- A. Alonso Sánchez, *Pedagogía de la interioridad*, Narcea, Madrid, 2011.
- M. Álvarez (Coord.), *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*, Praxis, Barcelona, 2001.
- M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría*, Praxis, Barcelona, 1996.
- C. André, *Meditar día a día*, Kairós, Barcelona, 2012.
- E. Andrés, *La educación de la Interioridad*, CCS, Madrid, 2009.
- E. Andrés y C. Esteban Garcés (Coords.), *La interioridad como paradigma educativo*, PPC, Madrid, 2017.
- J. Ashbrook, *The Human Mind and the Mind of God*, U. Press of America, Lanham, 1984.
- C. Aubin, *Las ventanas del alma*, Sal Terrae, Santander, 2013.
- T. de Ávila, *Obras completas de Santa Teresa*, Editorial de Espiritualidad, Madrid, 1984.
- T. de Aquino, *Suma de Teología*, BAC, Madrid, 1988.

- J. Baden, *Vivencia de Dios: La experiencia de la mística*, Herder, Barcelona, 1984.
- R.A. Baer (Dir.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinicians guide to evidence base and applications*, Elsevier, Oxford, 2006.
- L. Baker, *Saving belief: a Critique of Fisicalism*, Princeton Univerty Press, Princeton, 1987.
- W. Banks, (Ed.), *Encyclopedia of Cosciousness*, Elsevier, Claremont, 2009.
- G. Barbaglio, *La teología de San Pablo*, Secretariado Trinitario, Salamanca, 2005.
- T. Barceló, *Creceer en grupo*, DDB, Bilbao, 2003.
- T. Barceló, *Entre personas, una mirada cuántica a nuestras relaciones humanas*, DDB, Bilbao, 2008.
- T. Barceló, *La sabiduría interior*, DDB, Bilbao, 2013.
- C. Barcks, *La esencia de Rumi*, Obelisco, Barcelona, 2002.
- P.J. Barnard y J.D. Teasdale, *Affect, cognition and change*, Psychology Press, Reino Unido, 1995.
- R. Barnett, *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona, 2001.
- R. Bar-On & J. Parker (Eds.), *The hadbook of emotional intelligence: Theory, development, assesment and applications at home, school, and in the workplace*, San Francisco, CA, Jossey-Bass, 2000.
- L. Barraquer, *El sistema nervioso como un todo. La persona y su enfermedad mental*, Paidós, Barcelona, 1995.
- M. Barros y F. Betto, *El amor fecunda el universo. Ecología y espiritualidad*, PPC, Madrid, 2012.
- K. Barth, *Dogmatique*, vol. 16, III/4, parte II, Labor et Fides, Ginebra, 1965.
- Z. Bauman, *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2002.

- Z. Bauman, *Miedo líquido: la sociedad contemporánea y sus temores*, Paidós, Barcelona, 2007.
- Z. Bauman, *Mundo consumo*, Paidós, Barcelona, 2010.
- J.M. Bautista, *10 palabras sobre pastoral con jóvenes*, Verbo Divino, Estella, 2008.
- C.A. Bernard, *Teología espiritual. Hacia la plenitud de la vida*, Sígueme, Salamanca, 2007.
- R. Berzosa, *Como era en el principio. Temas clave de antropología teológica*, San Pablo, Madrid, 1996.
- M. Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, Itaca, México, 2000.
- M. Beuchot, *En el camino de la hermenéutica analógica*, San Esteban, Salamanca, 2005.
- M. Beuchot, *Hermenéutica analógico-icónica y teología*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2008.
- B. Bhikkhu, *Atención plena con la respiración*, Pax, México, 2010.
- L. Bilbao Larrondo, *El Poblado dirigido de Otxarkoaga: Del Plan de Urgencia Social de Bizkaia al Primer Plan de Desarrollo Económico*, Ayuntamiento de Bilbao, Bilbao, 2008.
- M. Bilbao, N. Corcuera y O. Longo, *EAEko gazteen sinesmenak eta erlijiozaletasuna – Creencias y religiosidad de la juventud de la CAPV*, Cuadernos de tendencias de la juventud Vasca, 5, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz, 2013.
- R. Bisquerra, *Educación emocional y bienestar*, Praxis, Barcelona, 2000.
- R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa*, La Muralla, Madrid, 2004.
- S. Blackmore, *Conversaciones sobre la conciencia*, Paidós, Barcelona, 2010.
- A. Blay, *Relajación y energía*, Índigo, Barcelona, 1988.
- L. Boff, *La experiencia de Dios*, CLAR, Bogotá, 1997.

- L. Boff, *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización y espiritualidad*, Trotta, Madrid, 2000.
- L. Boff, *Tiempo de trascendencia: el ser humano como un proyecto infinito*, Sal Terrae, Santander, 2002.
- L. Boff, *Los sacramentos de la vida*, Sal Terrae, Santander, 2008.
- A. Borrell, *La interioridad habitada. El testimonio de Teresa de Jesús*, Abadía de Montserrat, 2015.
- T.G.R. Bower, *El mundo perceptivo del niño*, Morata, Madrid, 1997.
- J. Bowlby, *El apego*, Paidós, Barcelona, 1998.
- F. Brentano, *Breve esbozo de una teoría general del conocimiento*, Encuentro, Madrid, 2001.
- F. Brentano, *Sobre el concepto de verdad*, Complutense, Madrid, 2008.
- F. Brentano, *Del amar y el odiar*, Encuentro, Madrid, 2013.
- U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design* Cambridge, Harvard University Press, Harvard, 1979.
- C.V. Brooks, *Consciencia sensorial*, La Liebre de Marzo, Barcelona, 1997.
- R. Brown, *El evangelio y las cartas de Juan*, DDB, Bilbao, 2010.
- W. Brueggemann, *Teología del Antiguo Testamento. Un juicio a Yahvé*, Sígueme, Salamanca, 2007.
- M. Buber, *¿Qué es el hombre?*, FCE, Mexico, 1960.
- M. Buber, *Eclipse de Dios: Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía*, Sígueme, Madrid, 2003.
- G. Burkhard, *Tomar la vida en nuestras manos*, Antrosófica, Madrid, 2008.
- D. Burns, *Systemic Action Research: A strategy for whole system change*, Policy Press, Bristol, 2007.

- J.R. Busto, *Cristología para empezar*, Sal Terrae, Santander, 2001.
- T. Buzan, *Use your head*, BBC books, London, 1998.
- T. Buzan, *El poder de la inteligencia espiritual: 10 formas de despertar tu genio espiritual*, Urano, Madrid, 2003.
- T. Buzan, *La inteligencia del líder: técnicas para desarrollar la capacidad creativa e innovadora en la empresa*, Deusto, Bilbao, 2004.
- N. Caballero, *Cerebro, personalización y meditación*, Edicep, Valencia, 1984.
- N. Caballero, *Alma de pobre*, Claretiana, Madrid, 1998.
- P. Campbell y E. McMahon, *Bio-spirituality*. Loyola University Press, Chicago, 1985.
- R. Carballo, *Terapéutica del hombre. El proceso radical del cambio*, DDB, Bilbao, 1986.
- M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Ed.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales*, Plurales y Diversas, Alicante, 2013.
- A. Carr, *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*, Paidós, Barcelona, 2007.
- W. Carr y S. Kemnis, *Becoming critical: education knowledge and action research*, Falmer, London, 1986.
- M. Casas y C. Tomás (Coords.), *Manual para Educación primaria. Orientaciones y Recursos: 6-12 años*, Wolters Kluwer, Madrid, 2011.
- S. Castro, *Evangelio de Juan. Comprensión exegético-existencial*, DDB, Bilbao, 2001.
- B.A. Cayoun, *TCC con mindfulness integrado*, DDB, Bilbao, 2013.
- A. Cebolla, J. García-Campayo y M. Demarzo, *Mindfulness y ciencia*, Alianza, Madrid, 2014.
- L. Cencillo, *Interacción y conocimiento I. Discurso, Lenguaje y Procesos Cognitivos*, Amarú, Salamanca, 1988.
- P. Churchland, *Brain-Wise: Studies in Neurophilosophy*, The MIT Press, Cambridge, 2002.
- P. Churchland, *Materia y conciencia*, Gedisa, Barcelona, 2010.

- A.L. Cilveti, *Introducción a la mística española*, Catedra, Madrid, 1974.
- G. Claxton, *Inteligencia corporal*, Plataforma, Barcelona, 2016.
- C.R. Cloninger, T.R. Przybeck, D.M. Svarakic y R.D. Wetzel, *The Temperament and Character Inventory (TCI): A guide to its development and use*, Center for Psychology of Personality, Washington University, 1994.
- A. Comte, *La filosofía positiva*, Porrúa, México, 1979.
- F. Copleston, *Historia de la Filosofía. Vol. II: De San Agustín a Escoto*, Ariel, Barcelona, 1980.
- M. Corbi, *Hacia una espiritualidad laica, sin creencias, sin religiones, sin dioses*, Herder, Barcelona, 2007.
- S. Corey, *Action research to improve schools practices*, Columbia University Press, New York, 1953.
- J.S. Croatto, *Experiencia de lo sagrado*, Verbo Divino, Estella, 2002.
- J. de la Cruz, *Poesía*, Cátedra, Madrid, 1983.
- J. de la Cruz, *Cántico espiritual*, Red Ediciones, Barcelona, 2017.
- M. Csikszentmihalyi, *Fluir. Una psicología de la felicidad*, Kairós, Barcelona, 1997.
- L. S Cunningham y K.J. Egan, *Espiritualidad cristiana*, Sal Terrae, Santander, 2004.
- A. Cury, *El maestro de las emociones*, Nelson, Tennessee, 2008.
- M. Dadds, *Passionate inquiry and school development*, Falmer, London, 1995.
- A. Damasio, *El error de Descartes*, Crítica, Barcelona, 1996.
- A. Damasio, *La sensación de lo que ocurre*, Debate, Barcelona, 2001.
- A. Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Crítica, Barcelona, 2005.
- A. Damasio, *Y el cerebro creó al hombre*, Destino, Barcelona, 2010.

- I. Delios, *Cristo en evolución*, Sal Terrae, Santander, 2014.
- Ch. Delorme, *De la animación pedagógica a la investigación-acción*, Narcea, Madrid, 1982.
- D. Dennis Rains, *Principios de neuropsicología humana*, McGraw, México, 2003.
- R. Descartes, *Discurso del método*, Alianza, Madrid, 1979.
- R. Descartes, *El tratado del hombre*, Alianza, Madrid, 1990.
- H. Dezinguer y P. Hünemann, *El magisterio de la iglesia*, Herder, Barcelona, 1999.
- J.M. Doria, *Inteligencia transpersonal. Observando I*, Mandala, Madrid, 2012.
- P. D'Ors, *Biografía del silencio*, Siruela, Madrid, 2012.
- L. Duch y J.C. Mélich, *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*, Trotta, Madrid, 2005.
- J.C. Eccles (Ed.), *Mind & Brain: The Many-Faceted Problems*, Paragon House, New York, 1985.
- R. Echeverría, *Ontología del lenguaje*, Granica, Argentina, 2008.
- M. Eckhart, *El fruto de la nada*, Siruela, Madrid, 2008.
- G. Edelman y G. Tononi, *A Universe of Consciousness: How Matter Becomes Imagination*, Basic Book, New York, 2000.
- G. Edelman y G. Tononi, *El universo de la conciencia: cómo la materia se convierte en imaginación*, Crítica, Barcelona, 2002.
- W. Eichrodt, *Teología del Antiguo Testamento II*, Cristiandad, Madrid, 1975.
- F.A. Eigo, *From alienation to at-oneness. Proceedings on the Theology Institute of Villanova University*, The Villanova University Press, Villanova, 1977.
- M. Eliade, *Historia de las creencias y las ideas religiosas I*, Paidós, Barcelona, 1999.
- J.L. Elorza, *Drama y esperanza II*, Frontera, Oñati, 2006.
- J. Elliot, *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid, 1990.

J. Elzo y M. Silvestre (Dir.), *Un individualismo placentero y protegido: cuarta encuesta europea de valores en su aplicación a España*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2010.

Empédocles, *Sobre la naturaleza de los seres*, Aguilar, Madrid, 1969.

H. Enomiya-Lasalle, *El zen*, Mensajero, Bilbao, 1977.

H. Enomiya-Lassalle, *La meditación, camino para la experiencia de Dios*, Sal Terrae, Santander, 1981.

T.H. Eriksen, *Tyranny of the Moment: Fast and Show Time in the Information Age*, Pluto Press, London, 2001.

Escuelas Católicas de Madrid, *Reflexiones en torno a la competencia espiritual*, PPC, Madrid, 2008.

J. Etxeberria y F.J. Tejedor, *Análisis descriptivo de datos en educación*, La Muralla, Madrid, 2005.

J. Feiner y M. Löhrer (Dir.), *Mysterium salutis. Manual de teología como historia de la salvación I*, Cristiandad, Madrid, 1969.

S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, Annual Reviews, Palo Alto, 2001.

A.D. Fitzgerald (Dir.), *Diccionario de San Agustín a través del tiempo*, Monte Carmelo, Burgos, 2001.

M. Fradera y T. Guardans, *La séptima dirección. El cultivo de la interioridad*, CETR, Barcelona, 2008.

A. Fraile, *El maestro de educación física y su cambio profesional*, Amarú, Salamanca, 1995.

V. Frankl, *El hombre doliente*, Herder, Barcelona, 1990.

V. Frankl, *El hombre en busca del sentido último*, Paidós, Barcelona, 1999.

V. Frankl, *El hombre en busca de sentido*, Herder, Barcelona, 2011.

B.L. Fredrickson, *Positivity*, Crown, New York, 2009.

H. Fries, *Conceptos fundamentales de la teología*, Cristiandad, Madrid, 1979.

- H.G. Gadamer, *Verdad y Método*, Sígueme, Salamanca, 1977.
- R. Gallegos, *Inteligencia espiritual. Más allá de las inteligencias múltiples y emocional*, Fundación Internacional para la Educación Holista, Guadalajara, 2007.
- S. Gamarra, *Teología espiritual*, BAC, Madrid, 1994.
- J. García Campayo y M. Demarzo, *Mindfulness y compasión*, Siglantana, Madrid, 2015.
- J. García Campayo, C. Jalón y A. Más, *Mindfulness y cristianismo*, Siglantana, Madrid, 2016.
- J. García de Castro (Dir.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, Mensajero, Bilbao, 2007.
- V. García de la Concha, *El arte literario de Santa Teresa*, Ariel, Barcelona, 1978.
- J.A. García Monge, *Treinta palabras para la madurez*, DDB, Bilbao, 1997.
- J. García Trapiello, *El hombre según la Biblia*, San Esteban, Salamanca, 2002.
- H. Gardner, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Harper Collins, New York, 1983.
- H. Gardner, *Multiple Intelligences: The theory in practice*, Basic Books, New York, 1993.
- H. Gardner, *La inteligencia reformulada*, Paidós, Buenos Aires, 2010.
- H. Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 2011.
- J. Garrido, *Proceso humano y gracia de Dios: apuntes de espiritualidad cristiana*, Sal Terrae, Santander, 1996.
- J. Garrido, *El camino de Jesús*, Sal Terrae, Santander, 2006.
- J. Garrido, *La soledad habitada*, Verbo Divino, Estella, 2014.
- J. Gauthier, *Orar con el cuerpo*, Mensajero, Bilbao, 2008.
- E. Gendlin, *Experiencing and the Creation of Meaning*, Macmillan, Nueva York, 1962.
- E. Gendlin, *Focusing: Proceso y técnica del enfoque corporal*, Mensajero, Bilbao, 1988.

- E. Gendlin, *A process model*, The Focusing Institute, New York, 1997.
- E. Gendlin, *Deja que el cuerpo interprete tus sueños*, DDB, Bilbao, 2010.
- C.K. Germer, R.D. Siegel y P.R. Fulton, *Mindfulness and Psychotherapy*, GuilfordPress, Nueva York, 2005.
- E. Gervilla, *Educación en la posmodernidad*, Dykinson, Madrid, 2010.
- R. Gibellini, *La teología del siglo XX*, Sal Terrae, Cantabria, 1998.
- J.A. Gil, *Estadística e informática (SPSS) en la investigación descriptiva e inferencial*, UNED, Madrid, 2000.
- S. Gillow Reynolds, *Living with the Mind of Christ*, Darton, Logman and Tod, London, 2016.
- A. Gimeno-Bayón, *Psicología transpersonal. Una visión personal*, Erich Fromm, Barcelona, 2006.
- A. Gimeno Bayón, *Un modelo de integración de la dimensión corporal en psicoterapia*, Milenio, Lleida, 2013.
- J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Morata, Madrid, 2008.
- D. Goleman, *Emotional Intelligence*, Bantam Books, New York, 1995.
- D. Goleman, *Inteligencia emocional*, Kairós, Barcelona, 1996.
- E. Gómez Navarro, *El Dios Samaritano*, Monte Carmelo, Burgos, 2016.
- I. Gómez Villalba, *Educación la inteligencia espiritual*, Khaf, Madrid, 2014.
- A. González Álvarez, *Manual de historia de la filosofía II*, Biblioteca hispánica de filosofía, Madrid, 1957.
- J. González-Anleo y J.A. López-Ruíz, *Jóvenes españoles "entre dos siglos" (1984-2017)*, SM, Madrid, 2017.
- B. González Buelta, *Orar en un mundo roto*, Sal Terrae, Santander, 2002.

- J.I. González Faus, *Vicarios de Cristo: los pobres*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2005.
- J.I. González Faus, *La Humanidad Nueva*, Sal Terrae, Cantabria, 2016.
- S. González López, *El proceso de secularización: para una sociología del hecho religioso*, Instituto de Sociología Aplicada, Madrid, 1985.
- O. González de Cardedal, *Jesús de Nazaret*, BAC, Madrid, 1993.
- O. González de Cardedal, *El quehacer de la teología. Génesis. Estructura. Misión*, Sígueme, Salamanca, 2008.
- J.L. González de Rivera, A. Vela y J. Arana, *Manual de Psiquiatría*, Karpos, Madrid, 1980.
- G. Goyette y M. Lésard-Hebert, *La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*, Laertes, Barcelona, 1988.
- G. Gozzelino, *En la presencia de Dios. Elementos de teología de la vida espiritual*, CCS, Madrid, 1994.
- J. Granados, *Teología de la carne*, Monte Carmelo, Burgos, 2012.
- S. Grof (Ed.), *La evolución de la conciencia*, Kairós, Barcelona, 1994.
- D.G. Groody, *Globalización, espiritualidad y justicia*, Verbo Divino, Estella, 2009.
- A. Grün, *La experiencia de Dios a través de los sentidos*, Sal Terrae, Santander, 2010.
- R. Guardini, *La conversione di Sant'Agostino*, Morcelliana, Brescia, 1957.
- G. Gutiérrez, *Teología de la liberación*, Sígueme, Salamanca, 1972.
- J. Habermas, *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción*, Taurus, Madrid, 1999.
- R.L.F Habito, *El zen y los ejercicios espirituales*, Mensajero, Bilbao, 2015.
- D. Hamer, *El gen de Dios*, La esfera de los libros, Madrid, 2006.
- M. Heidegger, *El ser y el tiempo*, Fondo de Cultura Económica, México, 1951.

- D.A. Helminiak, *Spiritual Development: An Interdisciplinary Study*, Loyola University Press, Chicago, 1987.
- M. Herráiz (Ed.), *Obras completas. Teresa de Jesús*, Sígueme, Salamanca, 2015.
- E. Hillesum, *Diario de Etty Hillesum. Una vida conmocionada*, Anthropos, Barcelona, 2007.
- E. Hinterkopf, *Integrating spirituality in counselling. A manual for using the experiential Focusing Method*. American Counseling Association, 1998.
- D.G. Horrel y C.M. Tuckett, *Christology, Controversy and Community. New Testament Essays in Honor of David R. Catchpole*, Brill, Leiden, 2000.
- T. Husen y T. Postlethwaite (Coords.), *International encyclopedia of education: research and studies*, Pergamon, Oxford, 1985.
- A. Huxley, *La isla*, Edhasa, Barcelona, 1999.
- T. Huxley, *Methods and results: Collected Essays I*, Mcmillan, Londres, 1989.
- F. Jalics, *Jesús, maestro de meditación*, PPC, Madrid, 2014.
- C. Jalón, *Crear cultura de interioridad*, Khafit, Madrid, 2014.
- W. James, *Variedades de la experiencia religiosa*, Península, Barcelona, 1986.
- A. James, *Zen-brin reflections. Reviewing recent developments in meditation and states of consciousness*, MIT Press, Cambridge, 2006.
- K. Jaspers, *Origen y meta de la Historia*, Alianza, Madrid, 1980.
- E. Jay, D. Perkins y S. Tishman, *Un aula para pensar*, Aique, United States, 1998.
- M. Jeeves, y W. Brown, *Neurociencia, psicología y religión*, Verbo Divino, Estella, 2010.
- T. de Jesús, *Moradas: castillo interior*, Sígueme, Salamanca, 2005.
- A.R. Johnson, *The Vitality of the Individual in the Thought of Ancient Israel*, University of Wales Press, Cardiff, 1964.

- R. Joseph (Ed.), *Neurotheology: Brain, Science, Spirituality, Religious Experience*, California University Press, San Jose, 2002.
- J. Kabat-Zinn, *Vivir con plenitud las crisis. Cómo utilizar la sabiduría del cuerpo y la mente para afrontar el estrés, el dolor y la enfermedad*, Kairós, Barcelona, 2004.
- J. Kabat-Zinn, *La práctica de la atención plena*, Kairós, Barcelona, 2007.
- J. Kabat-Zinn y M. Kabat-Zinn, *Padres conscientes, hijos felices*, Faro, Madrid, 2012.
- I. Kant, *Crítica de la razón pura*, Taurus, Madrid, 2005.
- W. Kasper, *Caminos de unidad. Perspectivas para el ecumenismo*, Cristiandad, Madrid, 2008.
- S. Keleman, *Anatomía emocional*, DDB, Bilbao, 1997.
- G.A. Kermani, *Autogenic Training*, Souvenir, Londres, 1990.
- T. Khun, *La revolución copernicana: la astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento*, Ariel, Barcelona, 1996.
- T. Khun, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2006.
- S. Kierkegaard, *La enfermedad mortal*, Albor, Madrid, 1999.
- D.B. King, *Rethinking claims of spiritual intelligence: a definition, model and measure*, Tren University, Canadá, 2008.
- P.F. Knitter, *Sin Buda no podría ser cristiano*, Fragmenta, Barcelona, 2016.
- H.G. Koenig, M. McCullough y D.B. Larson, *Handbook of religion and health*, Oxford University Press, New York, 2000.
- J. Komulacín, *An emerging cosmotheandric religion? Raimon Panikkar's pluralistic theology of religions*, Leiden, Boston, 2005.
- R. Koselleck, *Aceleración, prognosis y secularización*, Pre-textos, Valencia, 2003.
- R. Krondorfer, *Body and Bible*, Trinity Press International, Filadelfia, 1999.

- H. Küng, *Grandes pensadores cristianos*, Trotta, Madrid, 1995.
- A. Kuri, *Conscientes y compasivos como Jesús*, Verbo Divino, Estella, 2018.
- L.F. Ladaria, *Introducción a la Antropología Teológica*, Verbo Divino, Madrid, 1993.
- P. Laín Entralgo, *El cuerpo humano. Teoría actual*, Espasa-Calpe, Madrid, 1989.
- P. Laín Entralgo, *Alma, cuerpo, persona*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 1995.
- G. Lakoff y M. Johnson, *Philosophy in the flesh*, Basic Books, New York, 1999.
- G. Lakoff y R. Nuñez, *Where mathematics comes from: How the embodied mind brings mathematics into being*, Basic Books, New York, 2000.
- G. Lakoff y M. Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid, 2001.
- G. Lakoff, *No pienses en un elefante*, Complutense, Madrid, 2006.
- A. Latorre, *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*, Grao, Barcelona, 2007.
- E. Leclerc, *Id a Galilea*, Sal Terrae, Santander, 2006.
- M. Levin, *Spiritual Intelligence: Awakening the power of your spirituality and intuition*, Hodder & Stoughton, London, 2000.
- E. Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Sígueme, Salamanca, 1977.
- C. Lévi-Strauss, *Antropología estructural: Mito, sociedad, humanidades*, Siglo XXI, México, 2006.
- D.J. Levitin, *The organized mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*, New York, 2015.
- M.M. Linehan, *Cognitive-Behavioral Treatment of Borderline Personality Disorder*, Guilford Press, New York, 1993.
- G. Lipovetsky, *La era del vacío: ensayo sobre el individualismo*, Anagrama, Barcelona, 2003.
- L. López, *Introducción al focusing*, PPU, Barcelona, 2009.

- L. López, *Relajación en el aula. Recursos para la educación emocional*, Wolters Kluwer, Madrid, 2011.
- L. López, *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*, Wolters Kluwer, Madrid, 2013.
- L. López, *Educación la interioridad*, Plataforma, Barcelona, 2015.
- L. López, *Meditación para niños*, Plataforma, Barcelona, 2015.
- L. López, *La sensación de Dios*, San Pablo, Madrid, 2018.
- L. López (Coord.), *Miindfulness en el aula. 3-6 años*, San Pablo, Madrid, 2018.
- D. López Rosetti, *El estrés de Jesús*, San Pablo, Madrid, 2009.
- J.L. Lorda, *Antropología bíblica. De Adán a Cristo*, Palabra, Madrid 2005.
- A. Loss, *L'esperienza religiosa in Raimundo Panikkar*, Universidad de Pavia, Pavia, 1971.
- J. Lovelock, *Las edades de Gaia: una biografía de nuestro planeta vivo*, Tusquets, Barcelona, 1993.
- J. Lovelock, *La venganza de la tierra*, Planeta, Barcelona, 2007.
- J. Lovelock, *La tierra se agota*, Planeta, Barcelona, 2011.
- A. Lowen, *Bioenergética*, Diana, México, 1980.
- A. Lowen, *El lenguaje del cuerpo*, Herder, Barcelona, 1985.
- I. de Lyon, *Contra las herejías*, Libro III, Apostolado Mariano, Sevilla, 1999.
- F.H. Llano y A. Castro (Eds.), *Meditaciones sobre Ortega y Gasset*, Tebar, Madrid, 2005.
- P. MacLean, *Education and the brain*, Chicago Press, Chicago, 1978.
- P. MacLean, *The triune brain evolution*, Plenum Press, Nueva York, 1990.
- MacPherson, *A critical Reading of the development of Raimon Panikkar's thought on the Trinity*, University Press of America, Lanham, 1996.
- J. Main, *Una palabra hecha silencio*, Sígueme, Salamanca, 2015.

- M. Maltz, *Psico cibernética: El secreto para mejorar y transformar su vida*, Open Project, Madrid, 1999.
- J. Manzanos, *Bypass hacia la interioridad*, Khaf, Madrid, 2016.
- G. Marcel, *El mal está en nosotros*, Fomento de Cultura, Valencia, 1959.
- C. Martín (Ed.), *Bhagavad Gita*, Trotta, Madrid, 1992.
- J. Martín Velasco, *El malestar religioso de nuestra cultura*, San Pablo, Madrid, 1993.
- J. Martín Velasco, *Ser cristiano en una cultura posmoderna*, PPC, Madrid, 1996.
- J. Martín Velasco, *El fenómeno místico. Estudio comparado*, Trotta, Madrid, 1999.
- J. Martín Velasco, *La experiencia mística*, Trotta, Madrid, 2004.
- J. Martín Velasco, *Introducción a la fenomenología de la religión*, Trotta, Madrid, 2006.
- C.M. Martini, *Sobre el cuerpo*, EDICEP, Valencia, 2001.
- E. Martínez Lozano, *Sabiduría para despertar*, DDB, Bilbao, 2011.
- E. Martínez Lozano, *Vivir en plenitud*, PPC, Madrid, 2012.
- E. Martínez Lozano, *Crisis, crecimiento y despertar*, DDB, Bilbao, 2013.
- E. Martínez Lozano, *Cristianos más allá de la religión*, PPC, Madrid, 2015.
- E. Martínez Ocaña, *Cuerpo espiritual*, Nancea, Madrid, 2009.
- J. Masía Clavel, *Aprender de oriente: lo cotidiano, lo lento y lo callado*, DDB, Bilbao, 1998.
- A. Maslow, *El hombre autorrealizado*, Kairós, Barcelona 1976.
- A. Maslow, *Motivación y personalidad*, Sagitario, Barcelona, 1975.
- H. Maturana y F. Varela, *El árbol del conocimiento*, Dolmen, Santiago de Chile, 1984.
- M. McLuhan, *Understanding Media: The Extensions of Man*, Gingko Press, Berkeley, 1964.
- J. McNiff, *Action research: principles and practice*, McMillan, London, 1988.
- J. Melloni, *La mistagogía de los ejercicios*, Mensajero, Bilbao, 2001.

- J. Melloni, *Lo Uno en lo Múltiple*, Santander, 2003.
- J. Melloni, *Relaciones humanas y relaciones con Dios*, San Pablo, Madrid, 2006.
- J. Melloni, *Vislumbres de lo real*, Herder, Barcelona, 2007.
- J. Melloni, *El Cristo interior*, Herder, Barcelona, 2010.
- A. Melquíades, *Historia de la mística de la Edad de Oro en España y América*, BAC, Madrid, 1994.
- M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, Gallimard, París, 1945.
- T. Merton, *La vida silenciosa*, DDB, Bilbao, 2009.
- J.B. Metz, *Caro Cardo Salutis*, Editrice Queriniana, Brescia, 1968.
- J.B. Metz, *La fe en la historia y la sociedad*, Cristiandad, Madrid, 1979.
- J.B. Metz, *Por una mística de ojos abiertos. Cuando irrumpe la espiritualidad*, Herder, Barcelona, 2013.
- J.L. Meza Rueda, *La antropología de Raimon Panikkar y su contribución a la antropología teológica cristiana*, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2009.
- M. Modrego Alarcón, J. García-Campayo y M. Demarzo (Coords.), *Bienestar emocional y mindfulness en la educación*, Alianza, Madrid, 2017.
- J. Moingt, *Los tres que visitaron a Abraham*, Mensajero, Bilbao, 2000.
- J. Moltmann, *Trinidad y Reino de Dios*, Sígueme, Salamanca, 1983.
- A. Mondell, *Imagination and the Meaningful Brain*, Bradford Book-MIT Press, Londres, 2003.
- D. Moss (Ed.), *Humanistic and Transpersonal Psychology: A Historical and Biographical Sourcebook*, Greenwood Press, Westport, 1999.
- F. Mora, *Neurocultura. Una cultura basada en el cerebro*, Alianza, Madrid, 2007.
- J.L. Moral, *Ciudadanos y cristianos*, San Pablo, Madrid, 2007.

- V. Moreira, *Más allá de la persona: Hacia una psicoterapia fenomenológica mundana*, Universidad de Santiago, Santiago de Chile, 2001.
- V. Morla Asensio, *Libros sapienciales y otros escritos*, Verbo Divino, Estella, 1994.
- E. Mounier, *El personalismo*, Nueva América, Bogotá, 1996.
- A. Newberg y E. D'Aquili, *Why God won't go away. Brain science and the biology of belief*, Ballantine Books, Nueva York, 2001.
- A. Newberg y M. Waldman, *Why we believe what we believe*, Free Press, Nueva York, 2006.
- T. Nhat Hanh, *Sintiendo la paz*, Barcelona, Kairós, 1992.
- T. Nhat Hanh, *The heart of the Buddha's Teaching: Transforming Suffering into Peace, Joy and Liberation*, Broadway Books, New York, 1999.
- T. Nhat Hanh, *Estás aquí, la magia del momento presente*. Barcelona, Kairós, 2011.
- T. Nhat Hanh, *La paz está en tu interior*, Oniro, Barcelona, 2012.
- T. Nhat Hanh, *El milagro de mindfulness*, Oniro, Barcelona, 2014.
- F. Nietzsche, *Así habló Zaratustra*, Alianza, Madrid, 2003.
- M. Nisargadatta, *Yo soy eso*, Sirio, Madrid, Málaga, 2000.
- A.B. Newberg, *Principles of Neurotheology*, Ashgate Publishing Limited, Durrey, 2010.
- K. Noble, *Riding the wind horse: Spiritual intelligence and the growth of the self*, Hampton Press, Cresskill, 2001.
- R.M. Nogués, *Dioses, creencias y neuronas*, Fragmenta, Barcelona, 2011.
- R.M. Nogués, *Cerebro y trascendencia*, Fragmenta, Barcelona, 2013.
- R.M. Nogués, *Cerebro, espiritualidades y religiones*, San Terrae, Santander, 2015.
- M. Norbert Ubarri, *Las categorías de espacio y tiempo en San Juan de la Cruz*, Editorial de Espiritualidad, Madrid, 2001.

- J. Oriol Tuñi, *El don de la verdad*, Sal Terrae, Santander, 2012.
- J. Ortega y Gasset, *Obras Completas II*, Taurus, Madrid, 2004-2010.
- J. Otón, *Interioridad y espiritualidad*, Sal Terrae, Cantabria, 2018.
- R. Otto, *Lo santo*, Alianza, Madrid, 2016.
- J.A. Pagola, *Jesús. Aproximación histórica*, PPC, Madrid, 2007.
- R.F. Paloutzian y C.L. Park, *Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, Guilford Press, New York, 2015.
- R. Panikkar, *Ecosofía*, San Pablo, Madrid, 1993.
- R. Panikkar, *Elogio de la sencillez. El arquetipo universal del monje*, Verbo Divino, Estella, 1993.
- R. Panikkar, *El silencio de Buddha*, Siruela, Madrid, 1996.
- R. Panikkar, *La Trinidad*, Siruela, Madrid, 1998.
- R. Panikkar, *La intuición cosmoteándrica*, Trotta, Madrid, 1999.
- R. Panikkar, *La plenitud del hombre*, Siruela, Madrid, 1999.
- R. Panikkar, *La puerta estrecha del conocimiento*, Herder, Barcelona, 2009.
- R. Panikkar, *Obras completas VIII*, Herder, Barcelona, 2016.
- W. Pannenberg, *Antropología en perspectiva teológica*, Sígueme, Salamanca, 1993.
- D.E. Papalia, *Psicología*, Mac Graw-Hill, Madrid, 1994.
- F. Pastor Ramos, *Antropología bíblica*, Verbo Divino, Estella, 1995.
- R.A. Payne, *Técnicas de relajación*, Paidotribo, Barcelona, 2005.
- I. Pellicer, *Neuro Educación Física*, Inde, Barcelona, 2015.
- A. Pérez Agote, *Cambio religioso en España: los avatares de la secularización*, CIS, Madrid, 2012.

- V. Pérez, *Dios, el ser humano y el cosmos: la divinidad en Raimon Panikkar*, 2006.
- V. Pérez, *Dios, hombre, mundo*, Herder, Barcelona, 2008.
- V. Pérez, *Más allá de la fragmentación de la teología, la vida y el saber*, Tirant, Madrid, 2008.
- G. Pérez Serrano, *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, La Muralla, Madrid, 1994.
- G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa*, Narcea, Madrid, 2004.
- R. Pérez Juste, *Evaluación de programas de educación*, La Muralla, Madrid, 2006.
- F. Perls, *El enfoque gestáltico. Testimonios de terapia*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1976.
- F. Perls, *Terapia Gestalt: excitación y crecimiento de la personalidad humana*, Sociedad de Cultura Valle-Inclán, Madrid, 2002.
- M. Persinger, *Neuropsychological basis of Gob beliefs*, Praeger, Nueva York, 1987.
- C. Peterson y M.E.P. Seligman, *The Values in Action (VIA) classification of strengths*, American Psychological Association, Washington, 2003.
- J. Piaget, *La representación del mundo en el niño*, Morata, Madrid, 1933.
- M. Piera Gomar, *Educación en el silencio y en la interioridad*, PPC, Madrid, 2012.
- M. Piera Gomar, *Proyecto de educación en la interioridad. Asómate I*, CCS, Madrid, 2014.
- Platón, *Obras completas I*, Patricio de Azcárate, Madrid, 1871.
- Platón, *República, Libro VII*, Gredos, Madrid, 1992.
- J. Polkinghorne (Ed.), *La obra del amor*, Verbo Divino, Estella, 2008.
- J. Prabhu (Ed.), *The Intercultural Challenge of Raimon Panikkar*, Mariknoll, New York, 1996.
- F. Prat, *La teología de san Pablo II*, Jus, México, 1947.

- I. Preciado (Ed.), *Tao Te Ching. Los libros del Tao. Lao Tse*, Trotta, Madrid, 2006.
- G.L. Prestige, *Dios en el pensamiento de los Padres*, Secretario Trinitario, Salamanca, 1977.
- I. Prigogine, *Las leyes del caos*, Crítica, Barcelona, 2004.
- A. Pronzato, *El abrazo del Padre*, Sal Terrae, Santander, 2005.
- H. Putnam, *Reppresentazione e realtà*, Garzanti, Milano, 1993.
- T. Radcliffe, *El borde del misterio*, Mensajero, Bilbao, 2017.
- K. Rahner, *Espíritu en el mundo*, Herder, Barcelona, 1963.
- K. Rahner, *Oyente de la palabra*, Herder, Barcelona, 1967.
- K. Rahner, *Escritos de Teología VII*, Taurus, Madrid, 1969.
- K. Rahner, *Meditaciones sobre los Ejercicios de San Ignacio*, Herder, Barcelona, 1971.
- K. Rahner, *El problema de la hominización*, Cristiandad, Madrid, 1973.
- K. Rahner, *En el corazón de la espiritualidad ignaciana*, Cristianismo y Justicia, Barcelona, 2009.
- K. Rahner y J. Ratzinger, *Revelación y tradición*, Herder, Barcelona, 1971.
- K. Rahner y W. Thusing, *Cristología. Estudio teológico y exegético*, Cristiandad, Madrid, 1975.
- V. Ramachandran y S. Blakeslee, *Phantoms in the brain*, William Morrow, New York, 1998.
- F. Ramos (Dir.), *Diccionario de Jesús de Nazaret*, Monte Carmelo, Burgos, 2001.
- N. Ramos, H. Enríquez, O. Recondo, *Inteligencia emocional plena*, Kairós, Barcelona, 2012.
- G. Ravasi, *Guía espiritual del Antiguo Testamento*, Herder, Barcelona, 1992.
- Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 1992.
- K. Renn, *Tu cuerpo te dice quién puedes ser*, Sal Terrae, Santander, 2008.

- R. Ricard, *Estudios de literatura religiosa española*, Gredos, Madrid, 1964.
- P. Ricoeur, *Tiempo y narración: I. Configuración del tiempo en el relato histórico*, Cristiandad, Madrid, 1987.
- P. Ricoeur, *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2001.
- E. Riveros, *Un modelo procesal. Parafraseando a Eugene Gendlin*, Instituto Focusing, Ecuador, 2009.
- K. Robinson, *El elemento*, Debolsillo, Madrid, 2017.
- C. Rocchetta, *Hacia una teología de la corporeidad*, Paulinas, Madrid, 1993.
- J.M. Rodríguez Olaizola, *Peregrinar por fuera y por dentro. Guía interior para peregrinos y caminantes*, Sal Terrae, Santander, 2009.
- P. Rodríguez Panizo, *La herida esencial*, San Pablo, Madrid, 2013.
- C. Rogers, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Buenos Aires, 1979.
- C. Rogers, *El poder de la persona*, Manual Moderno, México DF, 1980.
- C. Rogers, *El camino del ser*, Kairós, Barcelona, 1987.
- P. Rossano, G. Ravasi y A. Girlanda (Dir.), *Nuevo diccionario de teología bíblica*, Paulinas, Madrid, 1991.
- J.J. Rousseau, *Las Confesiones*, Alianza, Madrid, 1997.
- F.J. Rubia, *La conexión divina*, Crítica, Barcelona, 2003.
- F.J. Rubia, *El cerebro espiritual*, Fragmenta, Barcelona, 2015.
- M. Ruíz Jurado, *Obras. San Ignacio de Loyola*, BAC, Madrid, 2013.
- J.L. Ruíz de la Peña, *Imagen de Dios. Antropología Teológica Fundamental*, Sal Terrae, Santander, 1988.
- F. Ruíz Salvador, *Caminos del espíritu. Compendio de teología espiritual*, Espiritualidad, Madrid, 1998.

- G. Ryle, *El concepto de lo mental*, Paidós, Barcelona, 2005.
- I. Sáez de la Fuente, *Creencia e increencia en la bizkaia del tercer milenio*, DDB, Bilbao, 2001.
- P. Sainz Rodríguez, *Introducción a la historia de la literatura mística española*, Espasa-Calpe, Madrid, 1984.
- L. Sánchez Ramos, *Meditaciones para el aula*, PPC, Madrid, 2016.
- F.J. Sancho Fermín (Dir.), *Juventud e interioridad*, Monte Carmelo, Ávila, 2017.
- V. Sanfélix Vidarte (Ed.), *El sujeto en el pensamiento clásico griego. Las identidades del sujeto*, Pre-textos, Valencia, 1997.
- J.J. Sanguinetti, *Neurociencia y filosofía del hombre*, Palabra, Madrid, 2014.
- T. Santamaría, *La interioridad. Un viaje al centro de nuestro ser*, DDB, Bilbao, 2013.
- J. Santrock, *Psicología de la educación*, Mcgraw-Hill, Mexico, 2011.
- R.M. Sapolsky, *Why zebras don't get ulcers?*, W.H. Freeman & Co, New York, 1998.
- F. Saussure, *Curso de Lingüística General*, Losada, Buenos Aires, 1972.
- R. Sautu, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*, Lumière, Buenos Aires, 2003.
- A. Savary Raj, *A new hermeneutic of reality: Raimon Panikkar's cosmotheandric vision*, Bern, Lang, 1998.
- A.M. Schlüter, *Guía del caminante*, Zendo Betania, Guadalajara, 2003.
- D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey Bass, San Francisco, 1987.
- J. Schwamm Willis (Ed.), *A Lifetime of Peace: Essential Writings by and about Thich Nhat Hanh*, Marlow & Company, New York, 2003.
- A. Scola (Dir.), *Antropología teológica*, EDICEP, Valencia, 2003.
- J. Searle, *El misterio de la conciencia*, Paidós, Buenos Aires, 2000.

- D. Servan-Schreiber, *Curación emocional*, Kairós, Barcelona, 2004.
- B. Sesboüe, *Jesucristo el único mediador. Ensayo sobre la redención y la salvación I: Problemática y relectura doctrinal*, Secretariado Trinitario, Salamanca, 1990.
- J. Shea, *Religious experiencing: William James and Eugene Gendlin*, University Press of America, Lanham, 1987.
- S.A. Shumaker, E.B. Schron, J.K. Ockene y W.L. Bee (Eds.), *Intervention elements in promoting adherence to mindfulness-based stress reduction programs in the clinical behavioral medicine setting*, Springer, New York, 1998.
- A.M. Serrano, *Inteligencias múltiples*, Trillas, México, 2008.
- D. Servan-Schreiber, *Curación emocional*, Kairós, Barcelona, 2003.
- D.J. Siegel, *The Developing Mind*, The Guilford Press, London, 1996.
- D.J. Siegel, *The Mindful Brain*, Norton & Company, New York, 2007.
- D.J. Siegel, *La mente en desarrollo*, DDB, Bilbao, 2007.
- D.J. Siegel, *Cerebro y mindfulness*, Paidós, Madrid, 2010.
- D.J. Siegel, *Tormenta cerebral*, Alba, Barcelona, 2014.
- K.R. Silk (Ed.), *Biology of personality dimensions*, American Psychiatric Press, Washington DC, 1998.
- C.A. Sink (Ed.) *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice*, Houghton Mifflin, Boston, 2005.
- H. Smith, *La importancia de la religión: en la era de la increencia*, Kairós, Barcelona, 2002.
- J. Smith, *Entrenamiento ABC en relajación*, DDB, Bilbao, 2001.
- J. Sobrino, *Jesús en América Latina*, Sal Terrae, Santander, 1982.
- R. Sole, *Xarxes complexes. Del genoma a internet*, Empúries, Barcelona, 2009.

- R.L. Solso, M.K. MacLin y O.H. MacLin, (Eds.), *Cognitive psychology*, Pearson Education, Boston, 2005.
- R.L. Soriano Díaz y P. Cruz Zúñiga (Eds.), *Alianza de civilizaciones, políticas migratorias y educación*, Aconcagua, Sevilla, 2014.
- Ch. Spielberg, *Tensión y ansiedad*, Harla, México, 1980.
- E. Spielberg *et. al.*, *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad/Rasgo en Niños*, TEA Ediciones, Madrid, 1989.
- B. de Spinoza, *Tratado Breve*, Alianza, Madrid, 1990.
- T. Stead, *Mindfulness and Christian spirituality: Making espace for God*, SPCK, London, 2016.
- L. Stenhouse, *Investigación y desarrollo del currículo*, Morata, Madrid, 1991.
- R. Strassman, *DMT: The spirit molecule*, Park Street Press, South Paris, 2001.
- J. Surueda, *La gloria de los siglos de oro. Mecenas, artistas y maravillas en la España imperial*, Lunweg, Madrid, 2008.
- S. Suzuki, *Mente zen, mente del principiante*, Estaciones, Buenos Aires, 1987.
- C. Taylor, *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Paidós, Barcelona, 1996.
- C.T. Tart, *States of consciousness*, Dutton y Company, New York, 1975.
- P. Tillich, *El coraje de existir*, Laia, Barcelona, 1973.
- J.M. Toro, *Descanser. Descansar para ser*, DDB, Bilbao, 2010.
- J.M. Toro, *Educación con corazón*, DDB, Bilbao, 2014.
- F. Torralba, *Inteligencia espiritual*, Plataforma, Barcelona, 2010.
- F. Torralba, *Inteligencia espiritual en los niños*, Plataforma, Barcelona, 2012.
- F. Torralba, *Vida espiritual en la sociedad digital*, Milenio, Lleida, 2012.

- F. Torralba, *¿Por qué Pierre Anthon debería bajar del ciruelo? Interioridad y sentido*, Khaf, Madrid, 2013.
- A. Torres Queiruga, *El Dios de Jesús. Aproximación en cuatro metáforas*, Sal Terrae, Santander, 1986.
- A. Torres Queiruga, *Recuperar la creación*, Sal Terrae, Santander, 1996.
- A. Torres Queiruga, *Repensar la revelación*, Trotta, Madrid, 2008.
- E. Trigo, *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, México, 1999.
- G. Uríbarri, *La mística de Jesús*, Sal Terrae, 2016.
- F. Varela, *El fenómeno de la vida*, Dolmen, España, 2002.
- J.L. Vázquez Borau, *La inteligencia espiritual o el sentido de lo sagrado*, DDB, Bilbao, 2010.
- E. Vaughan, *El arco interno. Curación y totalidad en psicoterapia*, Kairós, Barcelona, 1991.
- J.P. Vernat, *El hombre griego*, Madrid, Alianza, 1995.
- S. Vidal, *Evangelio y cartas de Juan*, Mensajero, Bilbao, 2013.
- E. Vilanova, *Historia de la teología cristiana II*, Herder, Barcelona, 1989.
- L. Vigotsky, *Obras escogidas*, Visor, Madrid, 1982.
- V. Vygotski, *Obras escogidas V*, Antonio Machado, Madrid, 2015.
- R. Walsh y F. Vaughan, (Eds.), *Trascender el ego*, Kairós, Barcelona, 1995.
- J.B. Watson, *Los fundamentos del conductismo*, UNED, Madrid, 2006.
- S. Weil, *A la espera de Dios*, Trotta, Madrid, 2009.
- K. Weintraub, *La formación de la individualidad*, Megazul-Endymion, Madrid, 1993.
- S. Welch, *How to be a mindful Christian. 40 simple spiritual practices*; Canterbury Press, Norwich, 2016.
- J. White (Ed.), *La experiencia mística y los estados de conciencia*, Kairós, Barcelona, 1980.

- K. Wilber, *El espectro de la conciencia*, Kairós, Barcelona, 1990.
- K. Wilber, *Los tres ojos del conocimiento*, Kairós, Barcelona, 1991.
- K. Wilber, *Psicología integral*, Kairós, Barcelona, 1994.
- K. Wilber, *Sexo, ecología, espiritualidad*, Gaia, Madrid, 1997.
- R. Wolman, *Thinking with your soul: Spiritual Intelligence and why it matters*, Harmony Books, New York, 2001.
- G. Yontef, *Proceso y diálogo en psicoterapia gestáltica*, Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 1993.
- G. Zarazaga, *Trinidad y comunión*, Secretariado Trinitario, Salamanca, 1999.
- G. Zarazaga, *Dios es comunión*, Secretariado Trinitario, Salamanca, 2004.
- S. Zeki, *Splendors and miseries of the brain. Love, creativity and the quest for human happiness*, Willey-Blackwell, Chichester, 2009.
- D. Zohar e I. Marshall, *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*, Bloomsbury Publishing, New York, 2000.
- D. Zohar e I. Marshall, *Spiritual Intelligence*, Bloomsbury, London, 2001.
- D. Zohar e I. Marshall, *Inteligencia Espiritual*, Plaza y Janés, Barcelona, 2001.
- X. Zubiri, *Inteligencia sentiente: inteligencia y realidad*, Alianza, Madrid, 2006.
- G. Zuniga, *Está todo ahí. Mística cotidiana*, DDB, Bilbao, 2010.

11.2 Artículos

- AA.VV., "La verdad del silencio", *Revista de espiritualidad*, 296, 2015.
- AA.VV., "La interioridad en el Carmelo", *Revista de Espiritualidad*, 299, 2016.
- M. Acosta, "Neuroteología ¿Es hoy la nueva teología natural?", *Naturaleza y libertad. Revista de estudios interdisciplinarios*, 5, 2015.

- S. Alarbid, "El hombre de hoy desde el concepto de existencia de Soren Kierkegaard", *Revista de Artes y Humanidades Unica*, 22, 2008.
- X. Alegre, "La tradición joánica y su evolución. Un llamado a saber conjugar la fidelidad a Jesús con la creatividad del Espíritu de la Iglesia", *Revista Latinoamericana de Teología*, 50, 2000.
- J. Alonso, "Conversión y hombre nuevo. Teología de la conversión en San Pablo", *Scripta Theologica*, 41, 2009.
- P. Álvarez de los Mozos, "Penetrar en lo real para vivir desde dentro", *Sal Terrae*, 1151, 2010.
- A. Aranda, "Las propuestas de K. Rahner para una teología trinitaria sistemática", *Scripta Theologica*, 23, 1991.
- J. del Arco Carabías, "La Escuela Filosófica de Kyoto como paradigma para una reflexión intercultural", *Arbor*, 705, 2004.
- R. Arias y V. Lemos, "Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual", *Enfoques*, 27, 2015.
- J. Astin, "Stress Reduction Through Mindfulness Meditation", *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66, 1997.
- J.A. Badiola, "Vivir en Cristo. La existencia cristiana radicada en el Señor Jesucristo", *Surge*, 72, 2015.
- R.A. Baer, "Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review", *Clinical Psychology*, 10, 2003.
- T. Barceló, "La filosofía de lo implícito de E. Gendlin", *Miscelanea Comillas*, 129, 2008.
- J.J. Bauermeister, "Estrés de evaluación y reacciones de ansiedad ante la situación de examen", *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 7, 1989.
- A. Bechara, R. Damasio y A. Damasio, "La emoción, la toma de decisiones y la corteza orbitofrontal", *Corteza Cerebral*, 10, 2000.

- J. Belanti, M. Perera, K. Jagadheesan, "Phenomenology of near-death experiences: a cross cultural perspective", *Transcult Psychiatry*, 45, 2008.
- E. Berti, "La causalidad del Motor inmóvil según Aristóteles", *Sapientia*, 68, 2012.
- A.M. Besnard, "Tendencias dominantes en las espiritualidad contemporánea", *Concilium*, 9, 1965.
- M. Beuchot, "Hermenéutica analógica y religión", *Theologica Xaveriana*, 169, 2010.
- P. Bilimoria, "Sruti and Apauruseya: An Approach to Religion Scriptures and Revelation", *Journal of Dharma*, 7, 1982.
- K.A. Bingaman, "The art of Contemplative and Mindfulness Practise: Incorporating the Findings Neuroscience into Pastoral Care and Counseling", *Pastoral Psychol*, 60, 2011.
- L. Birnbaum y A. Birnbaum, "In search of inner wisdom: guided mindfulness meditation in the context of suicide", *The Scientific World Journal*, 4, 2004.
- S.R. Bishop, *et al.*," *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 2004.
- R. Bisquerra, "Educación emocional y competencias básicas para la vida", *Revista de investigación Educativa (RIE)*, 21, 2003.
- R. Bisquerra y N. Pérez, "Las competencias emocionales", *Educación XXI*, 10, 2007.
- O. Blanke, T. Landis, L. Spinelli, M. Seeck, "Out of body experience of neurological origin", *Brain*, 127, 2004.
- M. Boccia *et al.*, "The Meditative Mind: a Comprehensive Meta-Analysis of MRI Studies", *BioMed Research International*, 2015, 2015.
- M. Borges Guerra, P. García Moreno y R. León del Río, "La neuropsicología del renacimiento. Examen de ingenios de Huarte de San Juan", *Revista Española de Neuropsicología*, 1, 1999.
- D. Brackley, "El sentido social de la salvación. A diez años del acuerdo luterano-católico sobre la justificación", *Revista Latinoamericana de Teología*, 77, 2009.

- M. Brandt *et al*, “Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate”, *Journal of Educational Psychology*, 95, 2003.
- C.A. Burke, “Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field”, *Journal of Child and Family Studies*, 19, 2010.
- R.W. Byrne y L.A. Bates, “Primate social cognition: uniquely primate, uniquely social, or just unique?”, *Neuron*, 65, 2010.
- D.J. Chalmers, “The puzzle of conscious experience”, *Scientific American, Special*, 12, 2002.
- A. Callejo, “Interioridad y narración de sí en San Agustín”, *Thémata*, 35, 2005.
- T. Calvo Martínez, “La teoría hilemórfica de Aristóteles y su proyección en el *De Anima*”, *Logos. Anales del seminario de metafísica*, 3, 1968.
- C. Carbullanca, “El discípulo amado: una clave hermenéutica de la cristología joánica”, *Theologica Xaveriana*, 166, 2008.
- P. Churchland, “Some Reductive Strategies in Cognitive Neurobiology”, *Mind*, 379, 1986.
- C.R. Cloninger, “Biology of personality dimensions”, *Current Opinions in Psychiatry*, 13, 2000.
- C.R. Cloninger, “¿Qué hace a las personas saludables, felices y satisfechas frente a los desafíos mundiales actuales?”, *Mens Sana Monographs*, 11, 2013.
- C.R. Cloninger, “Un nuevo paradigma conceptual de la genética y la psicobiología para la ciencia de la salud mental”, *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 33, 1999.
- M. Cochram-Smith y S. Lytle, “Communities for teacher research: fringe or forefront”, *American Journal of Education*, 100, 1922.
- E. H. Cousins, “Raimundo Panikkar and the Christian Systematic Theology of the Future”, *Cross-Currents*, 29, 1979.

- J. Cots, A. Lázaro, A. Puiggalí, M. Urmeneta, J. Vilar, “Manifiesto de Montserrat. Las necesidades no materiales de la infancia, fundamento para su protección”, *Educación social*, 44, 2009.
- S. Croatto, “Yavé, el Dios de la “presencia” salvífica: Ex 3,14”, *Revista Bíblica*, 43, 1981.
- C.R. Cuenca, “La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI”, *Revista Española de Educación Comparada*, 249, 1996.
- A. Damasio, “El futuro del hombre y el error de Descartes”, *Investigación y ciencia*, 220, 1995.
- I. Darío Toro, “Conocimiento y métodos. Teoría del conocimiento/conocimiento teológico”, *Theologica Xaveriana*, 150, 2004.
- F.B. Dasilva, “El pensamiento de Merleau Ponty: la importancia de la percepción”, *Miriada: Investigación en Ciencias Sociales*, 6, 2010.
- R.J. Davison, J. Kabat-Zinn, J. Schumacher, *et al.*, “Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation”, *Psychosomatic Medicine*, 65, 2003.
- L.C. Delgado, *et al.*, “Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores”, *Psicología conductual: Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3, 2010.
- J. Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Santillana, UNESCO, 1996.
- N. Devdas, “The theandricism of Raimundo Panikkar and Trinitarian Parallels in Modern Hindu Thought”, *Journal of Ecumenical Studies*, 17, 1980.
- O. Devinsky y G. Lai, “Spirituality and religion in epilepsy”, *Epilepsy Behav*, 12, 2008.
- A. Díaz Barriga, “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?”, *Perfiles Educativos*, 111, 2006.

- E. Diener, R. Emmons, R.J. Larsen y S. Griffin, “The satisfaction with life scale”, *Journal of Personality Assessment*, 49, 1985.
- M. Dillbeck, “Short Term longitudinal effects of the Trascendental Meditation techniuie on EE power and coherence”, *International Journal of Neuroscience*, 15, 1981.
- J. Duncan, “The multiple-demand (DM) system of the primate brain: mental programs for intelligent behavior”, *Trends in Cognitive Science*, 14, 2010.
- B.D. Dunn, *et al.*, “The somatic marker hypothesis: A critical evaluation”, *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 2006.
- L. Elmer, D. MacDonald, y H. Friedman, “Transpersonal psychology, physical health, and mental health: Theory, research and practice”, *Humanistic Psychologist*, 31, 2003.
- I. Ellacuría, “El desafío de las mayorías pobres”, *Estudios Centroamericanos*, 493-494, 1989.
- R. Emmons, “Spirituality and intelligence: Problems and prospects”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000.
- R. Emmons, “Is spirituallity and intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of the ultimate concern”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000.
- J.M. Escudero, “La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias”, *Revista de Innovación e investigación Educativa*, 3, 1987.
- Federación Mundial Luterana e Iglesia católica, “Joint Declaration on the Doctrine of Justification, 1997 – Final Proposal”, *Information service*, 98, 1998.
- A. Firenze, “El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty”, *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 2016.
- J.H. Flavell, “Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry”, *American Psychologist*, 34, 1979.
- R. Flórez, “Apuntes sobre el libro X de las «Confesiones» de san Agustín”, *La Ciudad de Dios*, 169, 1956.
- L. Florio, “Las Ciencias en la Teología”, *Revista de Estudos da Religiao*, 2007.

- C. Franco, I. Mañas y E. Justo, “Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness”, *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 2009.
- C. Franco, I. Mañas y E. Justo, “Reducción de los niveles de estrés docente y los días de baja laboral por enfermedad en profesores de educación secundaria obligatoria a través de un programa de entrenamiento en mindfulness”, *Revista de psicología clínica y salud*, 2, 2011.
- C. Franco *et al.*, “Modificación de variables de personalidad mediante la aplicación de un programa psicoeducativo de conciencia plena (mindfulness) en estudiantes universitarios”, *Avances en psicología latinoamericana*, 29, 2011.
- J. Galindo, “La epistemología constructivista hacia una comunicología posible. Bases para una propuesta general de trabajo epistemológico”, *Razón y palabra*, 61, 2008.
- E.A. García, “El primado del espacio en la fenomenología del cuerpo de Maurice Merleau-Ponty”, *Eikasia: revista de filosofía*, 48, 2013.
- J.E. García, “La introducción de la escala de Stanford-Binet en el Paraguay”, *Interacciones: Revista de Avances en Psicología*, 2, 2016.
- R. García Mateo, “Lo corporal en la espiritualidad de Ignacio de Loyola”, *Ignaziana*, 16, 2013.
- E. García Rojo, “La interioridad en Teresa de Jesús”, *Revista de Espiritualidad*, 75, 2016.
- M.R. García-Trujillo y J.L. González de Rivera, “Cambios fisiológicos durante los ejercicios de meditación y relajación profunda”, *Psiquis*, 13, 1992.
- J. García Yagüe, “Entre la euforia y el desaliento: las grandes aportaciones de Binet y su impacto en el diagnóstico psicopedagógico del siglo XX”, *Tendencias Pedagógicas*, 15, 2015.
- H. Gardner, “A case against spiritual intelligence”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000.
- H. Gardner, “Commentary: A Case against Spiritual Intelligence”, *The Journal For The Psychology of Religion*, 10, 2000.

- E. Gendlin, "Focusing", *Journal of Psychotherapy, Theory, Research and Practice*, 6, 1969.
- L. George *et al.*, "Spirituality and health: What we know, what we need to know", *Journal of Social & Clinical Psychology*, 19, 2000.
- C. Germer, "What is mindfulness?", *Insight Journal*, 22, 2004.
- A. Gimeno-Bayón, "Experiencia y existencia en las psicoterapias humanistas", *Revista de Psicoterapia*, 107, 2017.
- Gobierno Vasco, "Heziberri 2020: Marco del modelo educativo pedagógico", 2014.
- J. Goldstein, "Emergence as a construct: History and issues", *Emergence: A Journal of Complexity Issues in Organizations and Management*, 1, 1999.
- I. Gómez Villalba, "La inteligencia espiritual como oportunidad educativa de la ERE", *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, 253, 2011.
- B. González Buelta, "Mística en la cultura de la seducción. Aplicar los cinco sentidos a la realidad", *Manresa*, 334, 2013.
- P. Grossman *et al.*, "Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis", *Journal of Psychosomatic Research*, 57, 2004.
- P. Halama, y M. Strizenec, "Spiritual, existential or both? Theoretical considerations on the nature of higher intelligences", *Studia Psychologica*, 46, 2004.
- C. Halley, "De la pericoreisis trinitaria a la comunión de los hombres", *Cuadernos de Teología*, 2, 2009.
- D. Herrera, "Husserl y el mundo de la vida", *Franciscanum*, 153, 2010.
- U. Herwing, "Me, myself and I", *Scientific American Mind*, 21, 2010.
- M.L. Isaacs, "Data-driven decision making: The engine of accountability", *Professional School Counseling*, 5, 2003.
- S.K. Johnson y C.D. Johnson, "Results-based guidance: A systems approach to student support programs", *Profesional School Counseling*, 6, 2003.

- J.A. Joreiman, L.P. Parrot y J. Hammersla, "Empathy and the self-absorption paradox: Support for the distinction between self-rumination and self-reflection", *Self and Identity*, 1, 2002.
- L. M. Kaminski, "Existe una inteligencia existencial/spiritual? O debate entre H. Gardner y R.A. Emmons", *Revista de Estudos da Religião* 3, 2001.
- J. Kass *et al.*, "Health outcomes and new index of spiritual experience", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 30, 1991.
- P.B. Kemmer *et al.*, "Net-work-based characterization of brain functional connectivity in Zen practitioners", *Frontiers in Psychology*, 6, 2015.
- C. Kiesling *et al.* "Identity and spirituality: A psychosocial exploration of the sense of spiritual self", *Developmental Psychology*, 42, 2006.
- M.A. Killingsworth y D.T. Gilbert, "A wandering mind is an unhappy mind", *Science*, 330, 2010.
- J. Kim, "El fisicalismo no reduccionista y su problema con la causalidad no mental", *Ideas y valores*, 155, 2014.
- M. King, P. Speck y A. Thomas, "The royal free interview for spiritual and religious beliefs: Development and validation of a self-report version", *Psychological Medicine*, 31, 2001.
- S.B. Kummar *et al.*, "Telomerase activity and celular aging might be positively modified by a yoga-based life style intervention", *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 21, 2015.
- S. Kwilecki, "Spiritual Intelligence as a Theory of Individual Religion: A Case Application", *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000.
- E. Legorreta, "La noción de substancia en el pensamiento escolástico", *Sincronía. Revista de filosofía y Letras*, 73, 2018.
- K. Lewin, "Action research and minority problems", *Journal of Social Issues*, 2, 1946.
- J.B. Libanio, "Vida consagrada y teología latinoamericana", *Secciones de Teología*, 195, 2010.

D.M. López, “El pensamiento como principio. Descartes según Hegel en las Lecciones de historia de la filosofía”, *Tópicos*, 22, 2011.

L. López, “El Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial aplicadas al Aula): aplicaciones, eficacia y acciones formativas”, *ISEP Science*, 4, 2013.

L. López y R. Bisquerra, “Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en Educación Secundaria”, *ISEP Science*, 5, 2013.

L. López, M. Álvarez y R. Bisquerra, “Mindfulness e investigación-acción en educación secundaria. Gestación del Programa TREVA”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 2016.

L. López *et al.*, “Validación de una escala de Habilidades y estados de Relajación-Mindfulness para Adolescentes”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 87, 2016.

L. López y T. Santamaría, “Coaching creyente”, *Vida Nueva*, 2970, 2016.

CR. Lorenzo, “Contribución sobre los paradigmas en investigación”, *Educacao. Revista do Centro de Educacao*, 31, 2006.

D.A. MacDonald, “Spirituality: Description, measurement and relation to the Five Factor Model of personality”, *Journal of Personality*, 68, 2000.

M. Majumdar *et al.*, “Does mindfulness meditation contribute to health? Outcome evaluation of German simple”, *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 8, 2002.

I. Mañas, “Nuevas terapias psicológicas: la tercera ola de terapias de conducta o terapias de tercera generación”, *Gaceta de Psicología*, 40, 2007.

J.A. Marcos, “Juan de la Cruz y la interioridad humana”, *Revista de Espiritualidad*, 75, 2016.

M.J. Mariño, “Teresa de Jesús: palabra y silencio”, *Revista de Espiritualidad*, 292, 2014.

- A. Martín y G. García de la Banda, “Las ventajas de estar presente: Como el desarrollo de la Atención Plena reduce el malestar psicológico”, *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 2007.
- A. Martin y G. Garcia de la Banda, “The Mindfulness-Based Stress Reduction Program (MBSR)”, *Spanish Journal of Psychology*, 13, 2010.
- J.M. Martínez-Lage, “La década del cerebro (1990-2000)”, *Revista de medicina de la Universidad de Navarra*, 5, 1993.
- M. Martínez Miguelez, “Criterios para la superación del debate Metodológico Cuantitativo/Cualitativo”, *Rev Interam Psicol*, 33, 2001.
- A. Martínez-Salio, “Neuroteología”, *Neurología*, 5, 2009.
- C. Márquez, “Lutero: consideraciones en el V Centenario de la Reforma”, *Manresa*, 89, 2017.
- E.N. Matheis, D.S. Tulsy, & R.J. Matheis, “The relation between spirituality and quality of life among individuals with spinal cord injury”, *Rehabilitation Psychology*, 51, 2006.
- J.D. Mayer y P. Salovey, “Emotional Intelligence”, *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1989.
- J.D. Mayer, “Spiritual intelligence or spiritual consciousness”, *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, 2000.
- J.D. Mayer, D. Caruso, y P. Salovey, “Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence”, *Intelligence*, 27, 2000.
- G.A. Mccool, “The philosophy of the human person in Karl Rahner’s Theology”, *Theological studies*, 22, 1961.
- V. Merlo, “La dimensión índica del pensamiento de R. Panikkar: de la filosofía como descripción de ontofanías a la espiritualidad”, *Ilu. Revista de ciencia de las religiones. Samadhanam*, 2001.
- F. Meures, “La dimensión afectiva en el discernir y decidir”, *Revista de Espiritualidad Ignaciana*, 39, 2008.

- J.L. Meza Rueda, “De la cristología a la cristofanía. Dupuis y Panikkar en diálogo”, *Theologica Xaveriana*, 173, 2012.
- A. de Micheli, “William Harvey y los inicios de la ciencia médica moderna”, *Gaceta Médica de México*, 141, 2005.
- J. Montero Anzola, “La neuro-fenomenología: una reflexión sobre las metodologías en primera persona en el estudio de la conciencia”, *Universitas Philosophica*, 51, 2008.
- F. Mora Teruel, “Neurocultura”, *Paradigma*, 6, 2008.
- A.B. Newberg *et al.*, “The measurement of regional cerebral blood flow during glossolalia: a preliminary SPECT study”, *Psychiatry Res*, 148, 2006.
- K. Noble, “Spiritual Intelligence. A new frame of mind”, *Spirituality and Giftedness*, 9, 2000.
- S. Nolen-Hoeksema, “The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms”, *Journal of Abnormal Psychology*, 109, 2000.
- G. Northoff *et al.*, “Self-referential processing in our brain. A meta-analysis of imaging studies on the self”, *Neuroimage*, 31, 2006.
- A. Novo, “Evolución y cristianismo”, *Vida Nueva*, 52, 1996.
- M. Obiols, “Disseny, desenvolupament i evaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu”, *Dissertation Abstracts International*, 47, 2006.
- D.L. Outes y J.C. Orlando, “Alcmeon de Crotona. El cerebro y las funciones psíquicas”, *Neuropsiquiatría y salud mental*, 13, 1982.
- N. Pérez-Escoda y A. Alegre, “Does Emotional Intelligence Moderate the Relationship between Satisfaction in Specific Domains and Life Satisfaction?”, *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 16, 2016.
- V. Pérez Prieto, “Conversación con Raimundo Panikkar”, *Iglesia Viva*, 223, 2005.
- V. Pérez Prieto, “Raimon Panikkar. El pensamiento cristiano es trinitario, simbólico y relacional”, *Iglesia viva*, 223, 2005.

- A.R. Pérez Ransanz, “Las emociones como un ingrediente básico de nuestras representaciones”, *Representaciones*, 1, 2005.
- M.A. Persinguer *et al.*, “The Electromagnetic Induction of Mystical and Altered States Within the Laboratory”, *Journal of Consciousness Exploration & Research*, 1, 2010.
- J.A. Radano, “Lutheran & Catholic Reconciliation on Justification”, *The Ecumenical Review*, 62, 2010.
- J.M. Rambla, “Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola. Una relectura del texto (III)”, *Cristianismo y Justicia, EIDES*, 72, 2014.
- M. Ravnik-Glavac *et al.*, “Genome-wide expression changes in a higher state of consciousness”, *Consciousness and Cognition*, 21, 2012.
- D.K. Reibel *et al.*, “Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population”, *General Hospital Psychiatry*, 23, 2001.
- J. Riart, N. Arís y A. Martorell (Comp.), *Formació per a la prevenció i teràpies preventives de l'estrès en el món educatiu*, ISEP, Barcelona, 2012.
- D.M. Rivera, S. Puentes, L. Caballero, “Resonancia magnética cerebral: secuencias básicas e interpretación”, *Universitas Médica*, 52, 2011.
- J. Robinson, “Wittgenstein, sobre el lenguaje”, *Estudios*, 102, 2012.
- J. Rojano, “Perfil de los jóvenes creyentes actuales”, *Sal Terrae*, 1231, 2018.
- F. Ruíz Salvador, “Temática de la teología espiritual”, *Seminarium*, 26, 1974.
- R.M. Ryan, V. Huta y E.L. Deci, “Living Well: A self-determination theory perspective on eudaimonia”, *Journal of Happiness Studies*, 9, 2008.
- D. Rychen y L. Salganick, “DeSeCo, Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”, 2006.
- P. Salmerón Vilchez, “Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa”, *Educación siglo XXI*, 5, 2002.

- G. Sánchez Gutiérrez, "Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14, 2011.
- J.J. Sanguineti, "El desafío antropológico de las neurociencias. Neurociencia, filosofía y teología", *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 3, 2015.
- C. Santibáñez, "Los juegos del lenguaje de Fritz Mauthner y Ludwig Wittgenstein", *Teorema*, 26, 2007.
- A. Sassenfeld y L. Moncada, "Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial", *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15, 2006.
- J.A. Scampini, "El estatuto y las implicaciones de la declaración conjunta sobre la doctrina de la justificación: dando razón de los pasos dados", *Teología. Revista de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 108, 2012.
- S.L. Shapiro *et al.*, "Mechanisms of mindfulness", *Journal of Clinical Psychology*, 62, 2006.
- V. Simón, "Mindfulness y Neurobiología", *Revista de Psicoterapia XVII*, 66, 2007.
- W. Singer, "Consciousness and the structure of neuronal representations", *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 383, 1998.
- J.D. Sinnott, "Introduction", *Journal of Adult Development*, 9, 2002.
- D. Sisk, "Engaging the spiritual intelligence of gifted students to build global awareness in the classroom", *Roeper Review*, 30, 2008.
- L. Schmalz *et al.*, "Neurophysiological and neurocognitive mechanisms underlying the effects of yoga-based practices: towards a comprehensive theoretical framework", *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 2015.
- M. Somel *et al.* "Human brain evolution: transcripts, metabolites and their regulators", *Nature Reviews. Neuroscience*, 14, 2013.
- T. Stead, "Mindfulness: a buddhist-christian fusion", *Modern believing*, 56, 2015.
- R. Sternberg, "The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success", *American Psychologist*, 52, 1997.

L.S. St-Pierre, M.A. Persinger, "Experimental facilitation of the sensed presence is predicted by the specific patterns of the applied magnetic fields, not by suggestibility: re-analyses of 19 experiments", *International Journal of Neuroscience*, 116, 2006.

Y. Tang *et al.*, "The neuroscience of mindfulness meditation", *Nature Reviews Neuroscience*, 16, 2015.

J.D. Teasdale, "Metacognition, Mindfulness and the modifications of mood disorders", *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 1999.

A. Tellegen y G. Atkinson, "Openness to absorbing and self-altering experiences ("absorption"), a trait related to hypnotic susceptibility", *Journal of Abnormal Psychology*, 83, 1974.

M. Thompson y J. Gaintlett-Gilbert, "Mindfulness with children and adolescent: Effective clinical applications", *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13, 2008.

K. Trilles Calvo, "El cuerpo vivido. Algunos apuntes desde Merleau-Ponty", *Thémata. Revista de filosofía*, 33, 2004.

A. Vallejo, "El mindfulness y la tercera generación de terapias psicológicas", *Infocop*, 33, 2007.

M.L. Van Horn, "Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the School Climate Survey", *Educational and Psychological Measurement*, 63, 2003.

E.R. Vázquez-Dextre, "Mindfulness: conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas", *Revista de Neuropsiquiatría*, 79, 2016.

F. Vaughan, "What is spiritual intelligence?", *Journal of Humanistic Psychology*, 42, 2002.

C. Vázquez y C. Castilla, "Emociones positivas y crecimientos postraumático en el cáncer de mama", *Psicooncología*, 4, 2007.

H.U. Von Balthasar, "El Evangelio como criterio y norma de toda espiritualidad en la Iglesia", *Concilium*, 9, 1965.

D.C. Wallace, "Bioenergetics, the origin of complexity, and the ascent of man", *Proceedings of the national Academy of Sciences of the United States of America* (PNAS), 107, 2010.

P. Wink y M. Dillon, "Spiritual development across the adult life course: Findings from a longitudinal study", *Journal of Adult Development*, 9, 2002.

E.L. Worthington y S.J. Sandage, "Religion and spirituality", *Psychotherapy*, 38, 2001.

K.M. Zeicner, "Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA", *Educational Action Research*, 11, 2003.

11.3 Tesis doctorales y tesinas de licenciatura

M. Arias, *Construcción de una escala para la evaluación de la inteligencia espiritual*, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina, 2013. Tesina de licenciatura en Psicología.

J. Calduch Romeo, *Introducción al estudio de Dios trino en Ricardo de San Víctor*, Universidad de Navarra, 1987. Tesis doctoral.

L. Fernández Riaño, *El valor educativo de la interioridad. Un enfoque desde Charles Taylor*, Universidad de Valencia, 2010. Tesis doctoral.

J.M. Gorritxategi, *La identidad increyente en Euskal Herria: análisis cultural de la increencia*. Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1994. Tesina de licenciatura en Teología.

I.N. Hunter, *The doctrine of the Holy Spirit in the Thought of R. Panikkar in the Context of Contemporary Theology*. Royal Melbourne Institute of Technology. Department of Studies in Religion, Victoria, 1977. Tesina de licenciatura en Teología.

M. Izquierdo Sorli, *Configuración simbólica de la interiorización en las Moradas de Santa Teresa de Jesús*, Universidad de Salamanca, 1991. Tesis doctoral.

L. López González, *Disseny i desenvolupament d'un programa de relaxació vivencial aplicada a l'aula*, Universidad de Barcelona, 2010. Tesis doctoral.

J.R. López de la Osa, *La moral en la obra de Raimundo Panikkar: lectura moral de un discurso antropológico*, Pontificia Universidad Gregoriana, 2002. Tesis doctoral.

S. Mattapally, *Christophany: witnessing Christ today as a spirituality of dialogue in Raimon Panikkar*, Pontificia Universidad Gregoriana, 2006. Tesis doctoral.

Ch. Menacherry, *History, symbol and myth in the Christology of Raimon Panikkar*, Pontificia Universidad Gregoriana, 1990. Tesis doctoral.

C. Mendoza, *Dynamics of symbol and dialogue: interreligious education in India. The relevance of Raimon Panikkar's intercultural challenge*, Lit, Münster, 2002. Tesis doctoral.

J.L. Meza Rueda, *La antropología de Raimond Panikkar y su contribución a la antropología teológica cristiana*, Facultad de Teología, Pontificia Universidad Javeriana, 2009. Tesis doctoral.

A. Montilla, *El concepted'atenció en Simone Weil*, ISCREB, 2008. Tesina de licenciatura en Ciencias Religiosas.

D. Munford, *The theology of R. Panikkar*. Universidad de Oxford, 1975. Tesis doctoral.

D.D. Nasel, *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality*, University of South Australia, 2004. Tesis doctoral.

R. Sinner, *Reden vom dreieinigen Gott in Brasilien und Indien: Grundzüge einer ökumenischen Hermeneutik im Dialog mit Leonardo Boff und Raimon Panikkar*. Tübingen, Mohr Siebeck, 2003. Tesis doctoral.

11.4 Documentos del Magisterio

Benedicto XVI, Carta encíclica *Caritas in veritate*, 2009.

Benedicto XVI, *Mensaje del Santo Padre Benedicto XVI para la XXV Jornada Mundial de la Juventud*, 2010.

Concilio Vaticano II, Constitución pastoral *Gaudium et Spes: Sobre la Iglesia en el mundo actual*, 1965.

Concilio Vaticano II, Constitución Dogmática *Dei Verbum. Sobre la divina revelación*, 1965.

Congregación para la doctrina de la fe, *Carta a los obispos de la iglesia católica sobre algunos aspectos de la meditación cristiana*, 1989.

Francisco, Encíclica *Laudato Si: Sobre el cuidado de la casa común*, 2015.

Francisco, Constitución apostólica *Veritatis gaudium*, 2017.

Iglesia Católica, *El Sacrosanto y ecuménico Concilio de Trento: la justificación*, Imprenta Real, 1875, sesión VI.

Iglesia Católica, *Catecismo de la Iglesia Católica*, Opus Dei, Oficina de Información, 2018.

Juan Pablo II, *Augustinum Hipponensem*, 1986.

Juan Pablo II, *El diálogo teología-ciencias hoy*, Vaticano, 1988.

Juan Pablo II, *Fides et ratio*, 1998.

Juan Pablo II, Carta sobre la peregrinación a los lugares vinculados a la historia de la salvación, *L'Osservatore Romano*, 22, 1999.

Pablo VI, Carta encíclica *Ecclesiam Suam*, 1964.

Pablo VI, Decreto *Apostolicam actuositatem. Sobre el apostolado de los laicos*, 1965.

Pablo VI, Decreto *Optatam tutius. Sobre la formación sacerdotal*, 1965.

11.5 Revistas electrónicas y enlaces de internet

Agencia Estatal, “Boletín Oficial del Estado” (en línea). Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>.

Y. Amram, “Página web personal” (en línea). Disponible en: <http://www.yamram.com/>.

Y. Amram, “The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical Grounded Theory”, Conferencia presentada en la asamblea 115 de la Asociación Psicológica de

América, MA, San Francisco, 2007 (en línea). Disponible en: http://www.yosiamram.net/docs/7_Dimensions_of_SI_APA_confr_paper_Yosi_Amram.pdf

Y. Amram, y C. Dryer, “The integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation”, Conferencia presentada en la asamblea 116 de la Asociación Psicológica de América, MA, Boston, 2008 (en línea). Disponible en: http://www.yosiamram.net/docs/ISIS_APA_Paper_Presentation_2008_08_17.pdf.

L. Buendia y E. Berrocal, “La ética de la investigación educativa”, *Agora digital*, 1, 2001 (en línea). Disponible en: <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/01/01-articulos/miscelanea/buendia.PDF>.

Center for Disease, Control and Prevention. TDHA en infancia, s.f. (en línea). Disponible en: <https://www.cdc.gov/ncbddd/adhd/documents/timeline.pdf>.

Departamento de Educación, Salud y Bienestar. Informe Belmont, 1979 (en línea). Disponible en: <http://www.bioeticayderecho.ub.edu/archivos/norm/InformeBelmont.pdf>.

A.A. Domínguez, “Neurociencia de la conciencia: Introducción al marco teórico de un clásico contemporáneo” (en línea). Disponible en: <https://studylib.es/doc/8225964/versi%C3%B3n-en-pdf--medina-de-psicolog%C3%ADa>.

T. Escudero Escorza, “Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XXI, de intenso desarrollo de la evaluación en educación”, *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9, 2003, (en línea). Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4348/4025>

Escuelas Católicas de Madrid, “Resumen ejecutivo ¿Se puede hablar de competencia espiritual?”, s.f. (en línea). Disponible en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/03GPS1%20Resumen%20Ejecutivo.pdf>.

Gobierno de Baleares. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 2016 (en línea). Disponible en: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/579266-d-41-2016-de-15-jul-ca-illes-balears-se-regula-la-formacion-permanente-del.html.

Gobierno de Canarias. Currículos de Educación Primaria, s.f. (en línea). Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/primaria/informacion/contenidos/curriculo.html>.

Mestro Eckhart, “La oración hesicasta” (en línea). Disponible en: : <http://www.maestroeckhart.org/content/el-m%C3%A9todo-de-oraci%C3%B3n-hesicasta>

M.J. Mancho Duque, *Léxico contrastivo de un corpus textual del siglo XVI en la Corona de Castilla*, Universidad de Salamanca, 2002 (en línea). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/05/aiso_5_104.pdf.

M. Mateos, J.M. Ruíz y J. de la Gándara, “Temperamento, carácter, impulsividad: una aproximación al modelo psicobiológico de personalidad de Cloninger”, *Interpsiquis*, 2001 (en línea). Disponible en: <https://studylib.es/doc/6159750/descargar-pdf---psiquiatria.com>.

E. Martínez de Ocaña, *Una nueva mirada sobre el cuerpo es posible: el cuerpo espiritual*, Conferencia pronunciada en el foro Gogoia, 2010, (en línea). Disponible en: <http://emmamartinezocana11.blogspot.com.es/2016/08/una-nueva-mirada-sobre-el-cuerpo-es.html>.

Orígenes, *Contra Celso*, VII, s.f. (en línea). Disponible en: <https://www.google.es/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=origenes+contra+celso+VII>.

C. Pellicer, “La igualdad como competencia prioritaria”, Aula agustiniana de educación, 2010 (en línea). Disponible en: http://www.agustinos-es.org/educacion/FAE-Educacion/Aula_2010/04%20Profesores%20competentes.pdf.

F.J. Rubia, “La consciencia es el mayor enigma de la ciencia y la filosofía”, *Tendencias 21.net*, s.f., (en línea). Disponible en: https://www.tendencias21.net/La-consciencia-es-el-mayor-enigma-de-la-ciencia-y-la-filosofia_a4026.html.

JJ. Sanguineti, “Neurociencia y antropología”. Síntesis de la presentación hecha en el Seminario “Persona, mente y cerebro”, Buenos Aires, 2016 (en línea). Disponible en: <http://www.austral.edu.ar/cerebroypersona/wp-content/uploads/2016/05/Juan-J.-Sanguineti-Neurociencia-y-antropologia.pdf>.

A. Strumia, *Dizionario Interdisciplinare di Scienza e Fed*, Urbaniana University Press, Roma, 2002, (en línea). Disponible en: <http://disf.org/scienze-naturali-in-teologia>.

D. Stufflebeam, *The CIPP modelo for evaluation: An upndate, a review of the model's development, a checklist to guide implementation*, 2003 (en línea). Disponible en: <http://www.wmich.edu/evalctr/pubs/CIPP-ModelOregon10-03.pdf>.

P. Torres Pérez, “Jesús de Nazaret y su acceso a la realidad a través de los sentidos: “Tocar y gustar” como Jesús, *Comunidad de Santo Tomás de Aquino*, 2008 (en línea). Disponible en: http://comunidadsta.org/index.php?option=com_content&view=article&id=156:-jesus-de-nazaret-y-su-acceso-a-la-realidad-a-traves-de-los-sentidos-tocar-y-gustar-como-jesus-&catid=117:talleres-2008&Itemid=232.

G. Vicente Nicolás y A. Alonso Sanz, “El movimiento y la percusión corporal desde una perspectiva corpórea de la educación musical”. *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Universidad de Alicante, 2013* (en línea). Disponible en: <http://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-comunicacions-orals/335232.pdf>.