

# EL DESARROLLO INTERIOR COMO EJE DE LA INTEGRALIDAD EDUCATIVA

INTERNAL DEVELOPMENT AS AN AXIS OF EDUCATIONAL INTEGRALITY

---

---

*Javier Bermejo Fernández-Nieto<sup>a</sup>*

Fechas de recepción y aceptación: 22 de julio de 2016, 10 de diciembre de 2016

*Resumen:* El desarrollo humano requiere considerar todas las dimensiones humanamente educables. Si la educación tiene por fin el desarrollo integral de las personas, la dimensión interior no puede ser obviada. El objetivo de la presente contribución es reflexionar pedagógicamente sobre la integralidad educativa en aras de posibilitar una educación que capacite verdaderamente a los educandos en todas sus potencialidades. Para ello se atenderá a cuestiones relacionadas con las capacidades humanas, el conocimiento interior vinculado a la reflexión consciente y los beneficios que estas capacidades disponen para favorecer la plenitud humana.

*Palabras clave:* educación interior, desarrollo personal, dimensiones humanas, plenitud humana, capacidades humanas.

*Abstract:* Human development needs to consider all the human teachable dimensions. If the purpose of the education is the integral development of the person, the interior dimension cannot be obviated. The objective of the present article is to think pedagogically about the educational integrality in altars of making possible an education that really qualifies the pupils in all their potentials. For it one will reflect about ques-

<sup>a</sup> Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.

Correspondencia: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Educación. Calle Rector Roy Vilanova, s/n. 28040 Madrid. España.

E-mail: javiberme@hotmail.com



tions related to the human capabilities, the interior knowledge linked to the conscious reflection and the benefits that these capabilities arrange to promote the human fullness.

*Keywords:* inner education, personal development, human dimensions, fullness humanizes, human capabilities.

## 1. INTRODUCCIÓN: GLOBALIDAD E INTEGRALIDAD

Dentro del contexto educativo de nuestros días queda patente el hecho de que la educación ha de atender *globalmente* al desarrollo de las personas. Puede denominarse –incluso– como el imperativo categórico de la educación contemporánea. En este sentido, la cuestión fundamental radica en conceptualizar coherente y consecuentemente esa globalidad dentro de la amalgama de programas y planes formativos existentes. Por otro lado, encontrar un *sentido* a la tarea educativa como por extensión, favorecer en los alumnos el desarrollo integral de todas sus dimensiones, requiere en primer término el hecho de contemplar al ser humano en su totalidad y, en segundo lugar, apostar por aquellos aspectos que, a nuestro juicio, no son atendidos con el suficiente detenimiento, como son los relacionados con el crecimiento interior, privado e íntimo de los alumnos.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de la UNESCO, en su marco de acción, indicaba que deben satisfacerse las necesidades básicas de aprendizaje incluyendo tanto las capacidades cognoscitivas, los valores y actitudes como los conocimientos sobre materias determinadas<sup>1</sup>. Por su parte, en nuestro país, la LOMCE<sup>2</sup>, en el apartado cincuenta y siete, indica que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. En consecuencia, cabría preguntarse si la educación actual –en términos generales– fomenta verdaderamente el desarrollo integral de las personas. Asimismo, como señala López Quintás (2003), la conciencia personal de encontrar motivos o respuestas a las preguntas más personales suscita sin duda una felicidad interior. Esta alegría es sinónimo de triunfo y conlleva la edificación de la plena personalidad. ¿Favorece la educación hoy ese triunfo personal? No se aboga aquí por una intromisión o imposición de sentido único –pues estaría lejos de ser educativo en sí mismo– sino por la necesidad de que la educación acompañe consecuentemente a los educandos en aras de alcanzar el completo desarrollo de su persona, apoyándonos en la reflexión sobre las capacidades y dimensiones humanas que lo posibilitan.

<sup>1</sup> UNESCO (1990) *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <[http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)>.

<sup>2</sup> Ley 8/2013 para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>>.



No es objeto de este trabajo entrar de lleno en el análisis antropológico de la cuestión educativa, pero entendemos que no es posible contextualizar el propio ejercicio educativo sin una concepción clara de lo que el ser humano es y a su vez lo que cabe esperar de él. Tal como describe pormenorizadamente Barrio (2007), las distintas parcelas que son susceptibles de ser ampliadas o mejoradas en el ser humano son: el desarrollo intelectual, el crecimiento moral, la mejora cívica o social, el desarrollo afectivo y el desarrollo religioso o la cuestión por el sentido.

Así pues, todo parece indicar que la educación, para ser una tarea verdaderamente educativa, ha de potenciar detenidamente estas dimensiones, así como articular mecanismos pedagógicos que contemplen la *integralidad* de la persona. Sin duda, todo crecimiento educativo, igual que todo desarrollo, depende en primera instancia de la voluntad que el alumno predisponga para él mismo. Si bien es clara la relación entre lo esperado y la concienciación de los beneficios de ello, es complejo para un alumno llegar a comprender qué aplicabilidad tienen para su vida algunos aspectos transversales de los currículos que desarrolla en su día a día. Aun disponiendo estos de aplicación, me refiero aquí a otro tipo de desarrollo y por ende de crecimiento humano, sin desdeñar la inexorable necesidad de atender a estos. Concretamente hago alusión al *desarrollo interior* de la persona como método primario para el ejercicio educativo. La base fundamental de cualquier actividad humana es la de rebasar la mera temporalidad o aplicación inmediata para favorecer sustancialmente la interiorización de aquello que se aprende (Pérez Guerrero, 2016). Si como afirmaba Camus: “no hay sol sin sombra y es necesario conocer la noche” (2004: 62), parece coherente considerar que el conocimiento y por consiguiente el desarrollo personal no sea parcial, reducido, unidireccional, sino transversal e *integral*. En este sentido, el ejercicio docente adquiere una alta responsabilidad y esta requiere a su vez un compromiso asentado en la transmisión de valores (Sanz y Escámez, 2013) que sin duda no podrán conocerse, asimilarse, aprenderse, si no se dispone de un concepto propio, interior, en cada persona. Así, la posición del educador ha de ser consecuente con este hecho y transgredir –en el buen sentido del término– los límites de las modas educativas (González Martín y Fuentes, 2012) a fin de realizar la importante tarea que le ha sido encomendada: *educar*.

La voz *conocimiento*, por su sufijo, denota resultado, es decir, el resultado de conocer. Este verbo, tan extendido en la jerga pedagógica y psicológica implica diversos compromisos estratégicos para la actividad educativa y para el educando. Conocer, en sentido amplio, supone asimilar información, pero también requiere tener memoria, compromiso y motivación para ejercitar procedimientos, tomar decisiones y resolver problemas gracias a lo que se conoce. Conocer no es lo mismo que aprender a conocer. Del mismo modo que no es lo mismo conocer lo que nos rodea –lo exterior– que conocernos a nosotros mismos –lo interior–. En consecuencia, conocerse implica interpelar a las dimen-



siones interiores que nos configuran como tal, aspecto imprescindible para desarrollarse con plenitud como persona y poder dar sentido al ejercicio vital.

Por otra parte, es necesario considerar el hecho de que las cuestiones fundamentales o fundamentadas que un alumno puede disponer variarán en función del momento de su vida en el que se encuentre. En efecto, las cuestiones generales que un alumno de tercero de primaria puede hacerse serán diferentes a las que un alumno de primero de bachillerato pueda realizarse, sobreentendiéndose que en el horizonte de sus problemas diarios ocuparán un lugar importante los embarazos de su estar en clase –sus tareas, compañeros, exámenes, etc.–, mas también tendrán un papel significativo las cuestiones de índole más personal que irán desarrollándose de manera privada en la medida en que él mismo evolucione tanto física como psicológicamente. Si el desarrollo de las capacidades cognitivas sigue su curso y progresión, acompañado por el transcurrir de los programas curriculares, el desarrollo interior no puede quedarse por el camino, sino que ha de evolucionar, cuando menos, al compás del anterior.

En síntesis, este trabajo pretende aportar una reflexión pedagógica sobre el *desarrollo interior* así como indagar en los vínculos que este dispone con relación a las capacidades personales para alcanzar el fin fundamental que la educación promueve: el desarrollo integral de las personas.

## 2. LA EDUCACIÓN INTERIOR Y EL DESARROLLO DE CAPACIDADES

### 2.1. *Desarrollo humano: capaces de ser*

En la comunidad educativa impera cada vez más la concienciación sobre la necesidad de construir una nueva cultura que favorezca en los educandos la posibilidad ejercer de forma integral el desarrollo de todas sus capacidades y potencialidades (Pericacho, 2016). Ejercer conlleva un requisito previo el cual supone saberse conocedor de las propias capacidades, es decir, saber –conscientemente– qué capacidades se poseen y qué se puede hacer con ellas, incluso, en modo futurible, qué se podría llegar a hacer con ellas. Para que esto sea posible, en primera instancia es necesario considerar al ser humano de forma integral a modo de premisa sobre lo que puede esperarse de él, o dicho de otra manera, qué puede llegar a ser capaz de hacer. En segundo lugar, se hace necesario reflexionar pedagógicamente sobre el papel que actualmente desempeña la escuela en este sentido para saber si desde las instituciones educativas se fomentan aspectos de carácter reflexivo en los alumnos como método de revisión personal para la adquisición de esa consciencia. Este aspecto alude a las capacidades interiores de la persona, las cuales dependen estrechamente de las dimensiones educables que anteriormente mencionábamos. Por consi-



guiente, parece consecuente recapacitar sobre si desde los planes educativos actuales se atiende a la potenciación de las capacidades personales, o si por el contrario se atiende fundamentalmente a aquellas de cohorte más técnico. Por ejemplo, acudiendo a los objetivos de educación primaria de la Comunidad de Madrid reflejados en su currículo, se indica que esta etapa contribuirá –entre otras consideraciones– a desarrollar capacidades que permitan aspectos como: conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas; desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, esfuerzo y responsabilidad; conocer, comprender y respetar las diferencias culturales; desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás<sup>3</sup>. En su revisión puede apreciarse que en el desglose de sus catorce objetivos no se alude a las capacidades personales ni íntimas, ni a aspectos como la reflexión personal. Es necesario acudir a las orientaciones metodológicas de las distintas asignaturas para encontrar alusiones a estos términos, que en todo caso corresponden a recapitular sobre unidades didácticas concretas. Sin embargo, no sucede lo mismo con el término *capacidad*, recurrente a lo largo del documento.

Desde hace algo más de una década se vienen realizando aproximaciones hacia el término *capacidad*, así como a sus implicaciones sociales y futuribles beneficios a nivel global<sup>4</sup>. También en el ámbito educativo se ha incrementado su consideración en los últimos años<sup>5</sup>. En este sentido, en el modelo desglosado por Nussbaum (2006, 2012) es posible apreciar la importancia otorgada a aspectos como el desarrollo individual del pensamiento crítico, el concepto de ciudadanía a nivel mundial o la comprensión imaginativa como ejes del desarrollo pleno requerido para afrontar hoy el desarrollo ciudadano. En esta línea de análisis, autores como Robeyns (2006) contemplan tres posibles modelos educativos: el centrado en el derecho, el que se fundamenta en el capital humano y el centrado en las capacidades. ¿Hablamos de las mismas capacidades desde el ámbito educativo que desde los distintos enfoques políticos, económicos y sociales? Acercándonos a la *teoría de las capacidades* y extrapolándola al ámbito educativo podemos vincularla a la concepción utilitarista de la educación, aspecto muy arraigado en las sociedades modernas en términos generales. Esta concepción busca como fin último la capacidad basada en la eficiencia y por consiguiente en los resultados. Tanto educativa

<sup>3</sup> Decreto 89/2014 de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid para el currículo de educación primaria. Recuperado de <[http://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)>.

<sup>4</sup> En este sentido, la premio Príncipe de Asturias Martha C. Nussbaum (2012) advertía sobre la necesidad de fundamentar el *enfoque de las capacidades* en un mundo con necesidades imperiosas de superarse, de mejorar y dar respuestas a las desigualdades que nos acompañan, y la educación no puede ser ajena a este hecho.

<sup>5</sup> Una búsqueda sencilla en el motor Google Académico nos devuelve más de un millón de resultados para dicho término.



como socialmente estamos familiarizados con las evaluaciones como método de comprobación. En concreto estamos habituados a las evaluaciones sobre rendimiento académico, las cuales denotan con mayor o menor exactitud los conocimientos adquiridos por un alumno en una materia concreta. Así, la evaluación sobre el desarrollo general de los alumnos puede realizarse según sus capacidades para operar funcionalmente ante un requisito específico. Pero esta valoración puede no ser suficiente, menos aún cuando hablamos de capacidades interiores. En efecto, el modelo educativo actual promueve un aprendizaje centrado en el conocimiento exterior, basado en las capacidades psicológicas. Un aspecto del énfasis otorgado a esta consideración es la amplia literatura existente sobre las operaciones mentales y su vinculación con el desarrollo de las competencias básicas. Operaciones como la identificación, la diferenciación, la comparación, la inferencia lógica o el pensamiento divergente –entre otras muchas– son recurrentes en las propuestas psicológicas para la educación (Pintado, 2011). Paralelamente, podemos encontrar diversas taxonomías en lo que a la diversificación competencial se refiere. Por ejemplo, la estructurada por Bisquerra y Pérez (2007) las desglosa en dos grandes bloques: competencias técnico-profesionales y competencias socio-personales. No obstante, en función del prisma desde el que se atienda esta cuestión, es posible encontrar una segmentación diversa<sup>6</sup>. Estas vertientes manifiestan la categorización y los requerimientos que las sociedades actuales demandan, y que se centran prioritariamente en el desarrollo de personas que dispongan de gran capacidad analítica y funcional para desempeñar tareas concretas en sus puestos de trabajo, lo que por extensión acarrea la necesidad de configurar modelos educativos centrados en la potenciación de las capacidades antes mencionadas.

Queda claro, por tanto, el concepto de capacidad psicológica a nivel funcional, operativa, pero no sucede lo mismo con las relacionadas con el desarrollo interior. Marín (1989) así lo advertía:

La educación es inevitablemente valoral. Parte de lo que el sujeto es para modificarlo perfectivamente, hasta alcanzar lo que debe ser, los fines propuestos. No se trata solo de un despliegue abstracto del sujeto para que en lo mental cumpla algo así como el pleno desarrollo corporal: la agilidad, la fuerza, el vigor, la belleza. En el plano espiritual el problema se complica (p. 154).

En efecto, todo aquello que desde los planes educativos se pretende en cuanto a la adquisición de capacidades y destrezas –lo que el alumno debe llegar a conocer– se fun-

<sup>6</sup> A pesar de que todas ellas se fundamentan en la compensación entre el saber y el saber hacer, existen multitud de subdivisiones: competencias básicas, clave, participativas, relacionales, transversales, genéricas, específicas, emocionales, etc.



damenta en el plano operacional y cognitivo-adquisitivo en cuanto a los distintos saberes requeridos para superar una evaluación, pero no sucede lo mismo con las capacidades personales, interiores, que constituyen, junto a las recién mencionadas, la conjunción que Marín denominaba *deber ser*. La integralidad aquí apelada hace alusión a la totalidad de los educandos, es decir, tanto a sus dimensiones cognitivas como a sus dimensiones espirituales. Si el ser humano está llamado a alcanzar su *plenitud* (Ibáñez-Martín, 1990), la educación, como elemento humano, ha de ser consciente de ello. Esta afirmación conlleva el compromiso de que la educación, en términos globales, atienda integralmente a los educandos para favorecer su plenitud personal: todo lo que se es *capaz de ser*.

## 2.2. Ser desde uno mismo: conocimiento interior e íntimo

Ya en las *Cartas a Lucilio*, Séneca rescataba el principio socrático –conócete a ti mismo– desglosando el conjunto de conocimientos y destrezas propias de un hombre *consciente de sí*, entendiendo este precepto como la exposición de que conocerse es una forma de compromiso personal para actuar fuera de sí. En el pensamiento pedagógico senequista el conocimiento de uno mismo es la mejor herramienta para convivir en sociedad, *con los otros*. Este conocimiento era interpelado por el cordobés desde la parte más privada del individuo y representaba la base del correcto comportamiento civil de los ciudadanos. Posteriormente Pascal, en sus *Pensamientos* (2014), haría alusión al mismo consejo: “Hay que conocerse a sí mismo: aunque esto no sirviera para encontrar la verdad, sirve por lo menos para regular la propia vida, y no hay nada más justo” (p. 44). A pesar de que el conocimiento de sí mismo es un elemento recurrente en la literatura filosófica, no dispone de la misma relevancia en la literatura de carácter pedagógico. Desde los programas formativos, como hemos revisado con anterioridad, se hace alusión fundamentalmente a la adquisición de capacidades y destrezas derivadas de las materias curriculares y a pesar de existir cierta transversalidad en lo que a conocimientos personales, privados, o incluso alusiones a capacidades conjuntas de carácter comunitario o cívico se refiere, no se ahonda específicamente en las capacidades de índole interior. En este sentido, algunas corrientes anglosajonas han atendido recientemente a esta cuestión<sup>7</sup>. Con todo, conocer-

<sup>7</sup> Véase por ejemplo COOPER, B. y WIDDOWS, N. (2008) *Knowing yourself, knowing others*. Oakland, IHB; LOVAT, T. (2011) “Values education and holistic learning: Updated research perspectives” en *International Journal of Educational Research* 50(3): 148-152; RECKTENWALD, R. (2012) *Knowing yourself. 1500 Considerations*. Bloomington, Xlibris; STERNBERG, R.; RAYNER, S. y ZHANG, L. (2013) “An Intelligent Analysis of Human Intelligence” en *The American Journal of Psychology*, 126 (4): 505-509; LIDWALL, H. (2015) *Knowing yourself: A narrative of accessing the right brain hemisphere*. Victoria, Freisen; LADD, H.F.; LOEB, S. y SWIFT, A. (2016) “Educational goods and values: A framework for decision makers” en *Theory and Research in Education* 14(1): 3-25.



se *interiormente* alude al desarrollo de la intimidad. Esta pertenece al *yo* y constituye un espacio privado, exclusivo e inaccesible desde el exterior. Ese mundo interior dispone de la característica de ser personal, personificado y dinámico, pues como exponía Ricardo Yepes (1997), la intimidad es un *dentro vivo* (p. 13). Es personal porque pertenece a la persona, personificado porque es ella quien lo constituye y configura, y dinámico porque su desarrollo transcurre durante el ejercicio vital de la persona. Por todo ello, el desarrollo de la intimidad es el elemento que posibilita el acceso profundo al conocimiento de uno mismo. No obstante, *conocerse* en modo íntimo no es simplemente pensar en nosotros de forma espontánea sino conocer los motivos por los que nos expresamos de un determinado modo o nuestras posibles respuestas ante conflictos morales. Ello supone, entre otras consideraciones, reflexionar pormenorizadamente sobre cómo y por qué nos encontramos anímicamente de una determinada manera, o por qué nos enfrentamos a cuestiones específicas de un modo concreto.

En síntesis, el conocimiento interior –íntimo– supone la base de cualquier conocimiento exterior. No es posible conocer algo, sin previamente saber que podemos conocerlo. Es por ello por lo que *conocerse* íntimamente posibilita el desarrollo integral de la persona (Torralba, 2010), pues conociéndonos a nosotros mismos adquirimos la capacidad interna, privada, de apertura ante lo que nos rodea.

### 2.3. *El papel de la conciencia*

Ser plenamente consciente de las propias capacidades posibilita el ejercicio vital de manera consecuente. Una visión realista sobre ello amplía el horizonte de toda persona facilitando su desarrollo en beneficio de esta: “La vida consciente es vida plena, por tanto, plena realidad. La vida inconsciente conserva un momento de indeterminación” (Spaemann, 2002: 725). En efecto, vivir de modo realista conlleva un mayor acercamiento hacia la consecución de aquellas expectativas que se dispongan, permitiendo incluso una mejor adaptación a los objetivos. En muchas ocasiones la realidad dispone de una estructura volitiva y personal, como expresaría Scheler (2014). A pesar de que esa estructura no será más que desrealizadora, habitualmente es entendida como real, por ello, a nivel educativo, la conciencia y su realismo desempeñan una función esencial. Desgranando esta cuestión y entendiendo la propia conciencia como: “el juicio de la inteligencia sobre la moralidad de los actos” (Ayllón, 1998: 25), es posible considerar su primordial importancia. En primera instancia, educar la conciencia supone contemplar la relación personal entre las sensaciones, las emociones, los sentimientos y la afectividad, pues todas ellas posibilitan un conocimiento de sí mismo acorde a la realidad (López-Barajas, 2002). Por otro lado, la idea de educando como persona implicada y





participante del acto educativo requiere un análisis pormenorizado, al menos en lo que a su posición relacional se refiere. En efecto, el papel del estudiante es aquí concebido en los términos que Gargallo (2012) expone, a saber: como *aprendiz estratégico*, es decir, que su desarrollo posibilite un estar y posicionarse ante la vida con ímpetu de crecimiento y en consecuencia de modo autónomo ante el aprendizaje, con perspectiva de desarrollo personal por mediación de todas sus capacidades. Para conceptualizar esta relación entre lo conocido y quien lo conoce, recordemos la exposición que Romano Guardini (2000) hacía al efecto: la posición humana hacia el conocimiento difiere en su adquisición en tanto en cuanto se trate de conocimiento práctico o espiritual. Si bien esta premisa nos hace regresar a la anteriormente denotada complejidad sobre lo relacionado con el aprendizaje interior, la conciencia se erige como el eje posibilitador de ambos. Quien conoce conscientemente, es decir, por medio de su consciencia, se siente sustentado por ella. En suma, todo parece indicar que la educación para el desarrollo de la conciencia requiere una postura realista tanto de la actividad educativa –docentes– como de los alumnos, para transmitir y aprehender respectivamente la interacción entre nuestros pensamientos personales y la realidad de nuestros actos.

#### *2.4. Educando el interior: diálogo personal para el sentido*

Como ya hemos abordado, vivir humanamente requiere reflexión. Reflexionar íntimamente sobre lo vivido fomenta la adquisición de conciencia, lo que facilita y favorece la crítica interna sobre los aspectos privados de acceso a la realidad cotidiana vivida. Nos decía Marías (1989): “La vida, en la medida en que es humana, es mía, irreductible a ninguna otra” (p. 20), y así es, cada vida es única e irreplicable y corresponde a cada persona vivirla, experimentarla de modo consecuente. Pero ¿fomenta la educación actual un modo de vida consecuente con los valores, metas y objetivos vitales que cada alumno dispone? Si bien es claro, por una parte, que la educación no puede imponer un sentido de vida único en los educandos, y por otra que esta ha de atender individualmente a todas sus dimensiones, tal vez en esta conjunción radique uno de los problemas fundamentales de la integralidad educativa. Del mismo modo que el psiquiatra Frankl (1988) afirmaba que no era posible otorgar un sentido a la vida de una persona de manera externa sino desde ella, y siendo ella quien lo encontrase, con la educación el símil es consecuente. El acto educativo exige una atención individualizada que fomente el diálogo interior y posibilite alcanzar respuestas personales, privadas, aunque, incluso para la apertura dialógica, el contexto dispone de un papel relevante que ha de ser considerado desde el acto educativo. En este sentido, se entiende que el contexto vital es fundamental para la construcción del yo, siendo necesario contemplar que es la persona quien asume



definitivamente todo el transcurrir de su persona, es decir, es ella quien se compromete con ese *yo* pasado, el *yo* actual, y es quien proyecta el futurible (Kertész, 2010). La educación, aquí, tiene mucho que decir. Vivir humanamente requiere la valentía de conocer tu interior y considerar íntimamente tus capacidades para alcanzar tus objetivos, siendo consciente de quién se es y de lo que se quiere alcanzar ser. Instalarse en el concepto de vida como esperanza que expresaba Grondin (2004) implica, en primer lugar, concebir el ejercicio vital como potencialmente valioso, o dicho de otro modo, con capacidad de mejora. Esta capacidad, tal como expresaría Marcel (1995), reside en la potenciación del *tener diálogo* personal e íntimo para esclarecer la oscuridad<sup>8</sup>.

Educar en el sentido supone fortalecer la valentía para vivir (Guix, 2008). No se trata de que la educación potencie la valentía férrea, al más puro estilo del tolstiano *Hadji Murad*, sino de que mediante aquella el ejercicio valiente de la vida se instale en la adquisición de un sentido vital que favorezca la consecución de metas personales y desarrolle eficazmente las capacidades interiores necesarias para poder convivir en un mundo tan complejo como el actual.

### 3. CONCLUSIONES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INTERIOR

Si bien desde el ámbito político o económico puede ser cuestionable la consideración de la plenitud humana, la educación no puede obviarla (Fuentes, 2013). En este sentido, la *educación interior* dispone de un carácter fundamental. Personas que se conozcan a sí mismas de un modo realista y que dispongan de las herramientas y capacidades necesarias para conocerse plenamente, reflexionando críticamente sobre los acontecimientos personales que viven, supondrá, sin duda, un enriquecimiento personal acorde a la consideración del pleno desarrollo humano. Así, el conocimiento interior demanda que la educación potencie la objetividad necesaria para autovalorarse desde la honestidad y un espíritu crítico.

Por ello, tal y como hemos desgranado con anterioridad, para que la educación interior suponga el *eje de la integralidad educativa*, en primer lugar es necesario contemplar esta en un contexto más amplio que la mera adquisición de conocimientos y transmisión de saberes. En segundo lugar, hay que atender educativamente que la interioridad supo-

<sup>8</sup> A colación de este aspecto, el francés indicaba: “La oscuridad del mundo exterior depende de mi oscuridad para conmigo mismo: no hay oscuridad intrínseca alguna en el mundo” (p. 15). Y posteriormente daría luz a esta consideración: “Tengo capacidad de descubrir en mí, en el ritmo de mis humores, una explicación suficiente” (p. 47). En ambas consideraciones es posible apreciar la importancia otorgada por el francés al conocimiento interior como modo de relación personal con lo exterior.



ne enseñar a mirar hacia dentro. Este aspecto exige potenciar en los alumnos la reflexión íntima y el diálogo interior, así como atender aquellas facultades personales que nos capacitan para acceder a experiencias de aprendizaje más personales, como la de valorar y discernir, y por consiguiente de elegir, pues vivir humanamente conlleva elección. En tercer lugar, la educación es un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida de las personas. Por ello, educar la interioridad supone contemplarla atemporalmente, esto es, desde las etapas primarias, donde el acompañamiento será más incisivo –como todo aprendizaje–, seguida de la etapa adolescente, donde se desarrolla plenamente la intimidad hasta la autonomía personal para su desarrollo madurativo. En cuarto lugar, a pesar de que desde las sociedades actuales se potencian especialmente modelos educativos centrados en la capacitación técnica para el empleo, la escuela no puede ser ajena a las dimensiones interiores de los educandos pues ante todo, la educación es un proceso *humanizante*. La integralidad educativa radica en la atención a todas las dimensiones humanas, también a aquellas relacionadas con el interior de las personas y su disposición dialógica frente a la realidad. A pesar de que la interioridad no es una materia, pertenece al ser humano, a su intimidad, y por ello solo una educación que atienda globalmente a los educandos dará como resultado personas más humanas, capaces de desarrollar mejor sus propósitos y alcanzar sus objetivos vitales, personales y laborales.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- AYLLÓN, J. R. (1998) *Desfile de modelos. Análisis de la conducta ética*. Madrid, Rialp.
- BARRIO MAESTRE, J. M. (2007) “Dimensiones del crecimiento humano”, *Educación y Educadores* 10(1): 117-134.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCODA, N. (2007) “Las competencias emocionales”, *Educación XXI* 10: 61-82.
- CAMUS, A. (2004) *El mito de Sísifo*. Madrid, Alianza Editorial.
- FRANKL, V. E. (1988) *La voluntad de sentido*. Barcelona, Herder.
- FUENTES, J. L. (2013) *Hacia una filosofía de la educación intercultural: diversidad moral, identidad cultural y diálogo intercultural*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid (tesis doctoral).
- GARGALLO LÓPEZ, B. (2012) “Un aprendiz estratégico para una nueva sociedad” en *Education in the knowledge society*, 13(2): 246-272.
- GONZÁLEZ MARTÍN, M. R. y FUENTES J. L. (2012) “Los límites de las modas educativas y la condición humana. Un hueco para la educación de las grandes experiencias: el perdón” en *Revista Española de Pedagogía* 253: 479-793.
- GRONDIN, J. (2004) *Del sentido de la vida: un ensayo filosófico*. Barcelona, Herder.



- GUARDINI, R. (2000) *Mundo y persona*. Madrid, Encuentro.
- GUIX, X. (2008) *Sentido de la vida o la vida sentida*. Barcelona Granica.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1990) “Educación formal y plenitud humana” en ALVIRA, R. (coord.) *Razón y libertad. Homenaje a Antonio Millán-Puelles*. Madrid, Rialp: 173-186.
- KERTÉSZ, I. (2010) *Yo, otro. Crónica del cambio*. Barcelona, Acanalado.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1993) *La cultura y el sentido de la vida*. Madrid, Rialp.
- LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. (2002) “La educación de los modos primarios de saber de sí mismo” en *Revista Española de Pedagogía* 223: 439-460.
- MARCEL, G. (1995) *Ser y tener*. Madrid, Caparrós.
- MARIAS, J. (1989) *La felicidad humana*. Madrid, Alianza Editorial.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989) “La Educación personalizada desde el ángulo axiológico” en GARCÍA HOZ, V. (dir.) *Tratado de educación personalizada. El concepto de persona*. Madrid, Rialp: 152- 173.
- NUSSBAUM, M. C. (2006) “Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education” en *Journal of Human Development* 7 (3): 385-395.
- NUSSBAUM, M. C. (2012) *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- PASCAL, B. (2014) *Pensamientos*. Madrid, Rialp.
- PÉREZ GUERRERO, J. (2016) “Ser humano como tarea. Ideas para una antropología de la educación de inspiración clásica”, *Revista Española de Pedagogía* 264: 227-241.
- PERICACHO GÓMEZ, F. J. (2016) “Una visita a la hemeroteca” en *Revista Española de Pedagogía*, 263: 204-207.
- PINTADO, J. M. (2011) “Las Competencias y/o capacidades básicas” en *IN. Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa y Socioeducativa* 2 (2): 49-74.
- ROBEYNS, I. (2006) “Three models of education: Rights, capabilities and human capital” en *Theory and Research Education* 4 (1): 69-84.
- SANZ PONCE, R. y ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (2013) “Pensar y hacer hoy ética profesional” en *Edetania. estudios y propuestas socio-educativas*, 43: 203-215.
- SCHELER, M. (2014) *El problema emocional de la realidad*. Madrid, Encuentro.
- SÉNECA (2003) *Cartas a Lucilio*. Madrid, Juventud.
- SPAEMANN, R. (2002) “Realidad como antropomorfismo”, *Anuario Filosófico* 35: 713-730.
- TORRALBA, F. (2010) *Inteligencia espiritual*. Madrid, Plataforma.
- YEPES, R. (1997) “La persona y su intimidad” en *Cuadernos de Anuario Filosófico*, 48. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.

