

La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los Cuatro Inconmensurables del Dharma de Buddha a la educación infantil occidental

Mónica González Caldeiro

España

Resumen

Tras la ocupación China del Tíbet, las enseñanzas budistas se han propagado por Occidente y, con ellas, se ha ido incrementando la pregunta de cómo aplicar algunos principios del Dharma de Buddha al contexto de la escuela. La propuesta de este artículo es hacer una reflexión sobre si existe o no una "pedagogía budista" para Occidente, qué diferentes opciones existen actualmente y cómo podemos aplicar los Cuatro Pensamientos Inconmensurables del Budismo a la escuela occidental, especialmente en la etapa de infantil.

Palabras clave: Budismo, Dharma, Educación Infantil, pedagogía libre, educador/acompañante, educación espiritual.

Buddhist pedagogy as an essential contradiction and the application of the Buddhist Four Immeasurables to Western infant education

Mónica González Caldeiro

Spain

Abstract

After the Chinese occupation of Tibet, the Buddhist teachings have spread through the Western world and, with them, the question of how to apply some principles of Dharma at school. The main topic of this article is a reflection on the existence of a "Buddhist pedagogy" in the Western countries, on what different options there are today, and on how we can apply the Four Immeasurables at Western school, specially in kindergarten.

Key words: Buddhism, Dharma, Kindergarten, free pedagogy, educator/companion, spiritual education.

Introducción: el sentido del Dharma en el actual modelo de sociedad en Occidente

Es innegable que el mundo en el que vivimos está en una profunda crisis tanto económica como de valores. El viejo modelo capitalista neoliberal ha demostrado ser injusto, excluyente y poco compasivo. La caída del estado de bienestar en los países desarrollados hace que muchas personas se planteen no sólo qué es lo que no está funcionando adecuadamente, sino qué otras opciones de supervivencia existen y cómo tomar parte activa en un cambio que apunta hacia una mirada distinta, basada ya no en una economía del poder capitalista sino en una estructura más equitativa de nuevos modelos cooperativos.

Dentro de este cambio global, muchos de nosotros somos conscientes de que el avance una sociedad depende del camino espiritual (que no religión) que toman sus integrantes como pilar base o cimiento que no se suele contemplar. Nos cuesta reconocer que su ausencia de los movimientos sociales ha sido el motivo por el que muchos de éstos han fracasado. La ascensión del positivismo como una nueva religión sin contemplar que ambas, ciencia y fe¹, no son excluyentes y que una ilumina a otra, nos ha hecho entrar en un nihilismo que, lejos de beneficiarnos y liberarnos del fanatismo, nos ha conducido a una desconexión de nosotros mismos respecto a nuestra historia, nuestro origen y nuestra naturaleza. Ya Carl Jung apuntó que la necesidad religiosa o espiritual del hombre es un hecho universal e inherente a lo humano. Sucede que, simplemente, no podemos seguir caminando sin nuestra naturaleza espiritual como una especie que, lejos de estar formada por seres evolucionados, está demostrando estar a menudo compuesta por tullidos emocionales y psicológicos.

A esta crisis de valores debemos sumar no sólo el descrédito que tiene para muchos la Iglesia Católica como institución (y, por

extensión, a veces, el cristianismo), sino lo que ha representado la negación tanto de la existencia de Dios como de cualquier camino espiritual jerárquico por parte de algunas corrientes de pensamiento filosófico occidentales. Éstas han afectado en profundidad a la conciencia colectiva; pero el hombre, que no ha cesado en su búsqueda, ha mirado hacia las filosofías orientales en busca de respuestas para esta situación de desorientación psicológica ante la negación de aquello que forma parte de un inconsciente colectivo ancestral. Sin entrar más en esta cuestión, se ha acrecentado progresivamente la conciencia de la importancia de la educación de cara a un futuro distinto, en el que las nuevas generaciones puedan lidiar con la problemática que se está gestando en el presente y que de alguna manera debe madurar. Actualmente no podemos saber qué sucederá, pero sí sabemos que algo tiene que cambiar y que existe una tendencia generalizada a mirar a nuestros niños como portadores de nuestro futuro. Más adelante, veremos que esto es parte de una proyección adulta.

El Buddhismo como camino espiritual o la práctica del Dharma parecen ofrecer una alternativa sólida a esta situación de vacío occidental, ya que el Dharma es una disciplina no-teísta que transforma la mente y la libera del pensamiento egoico. Tomemos como ejemplo los Cuatro Pensamientos Inconmensurables del Dharma de Buddha: Amor, Alegría, Compasión y Ecuanimidad. Estas cualidades, en una persona y en el conjunto de la sociedad, nos suenan a características que pueden ayudar a un colectivo enfermo a recuperar su equilibrio. Yendo un poco más lejos, podemos preguntarnos qué pasaría si sembráramos estas semillas en las escuelas y cómo sería un país o sociedad que vive bajo estos principios. Podemos pensar en una educación que aplica con profundidad estas ideas para construir otro futuro, pero podemos pensar también en cómo aplicarlas ahora, en nuestro presente de adultos, a nuestra vida de manera que cambie nuestra

¹ Cuando hablo aquí de fe no me refiero a una fe religiosa basada en un dogma, sino en la confianza total que aportan otros modelos de relacionarse con el mundo, que no excluyen la mirada científica o empírica y que no corresponden necesariamente con abrazar al cien por cien el positivismo.

forma de ver el mundo y la relación que tenemos con nuestro entorno y con las personas que nos rodean.

El propósito de este artículo es hacer una breve reflexión sobre cómo podemos abrazar el Dharma dentro de la escuela, y si podemos o no hablar de una pedagogía específicamente budhista. Si bien históricamente la pedagogía del Dharma se ha aplicado en monasterios (que siguen, hoy día, llevando a cabo una importante labor social, cultural y educativa), en este artículo centraré mi reflexión en la educación occidental y en los distintos métodos de aplicación del Dharma que se están desarrollando en Occidente. Examinaré de manera breve algunos intentos que se están haciendo de aplicar los valores del Dharma a la escuela, y miraremos cómo aplicar los Cuatro Inconmensurables como base dhármica dentro del marco de la educación infantil y dentro del contexto de la escuela en general.

¿Podemos hablar de un concepto de “pedagogía budhista” en Occidente?

Antes de nada debo decir que, en mi opinión, la idea de pedagogía budista es en sí misma una contradicción, sobre todo desde un punto de vista cultural. Si bien es cierto que la ciencia de enseñar es tan antigua como el camino espiritual que nos ocupa, y que la relación maestro-discípulo ya es en sí misma un “método de enseñanza”, existe una contradicción básica en las metodologías educativas tradicionales de oriente y las necesidades de la sociedad occidental. Dentro de su contexto sociocultural, las enseñanzas del Buddha, junto con la lengua clásica tibetana se han estudiado históricamente en monasterios, realidad que difiere notablemente de la del continente europeo. La metodología budhista en cuanto a camino espiritual, si se sigue al pie de la letra de manera tradicional, implica una entrega absoluta y una disciplina que en Occidente la mayor parte de personas considerarían exagerada o incomprensible, pues ¿cómo podría alguien dedicar tanto tiempo a algo tan poco productivo? Culturalmente

hablando, las realidades de las sociedades orientales y occidentales son muy distintas, tanto por su contexto socio-económico como por las necesidades de las personas que habitan sus grupos, entendiendo por necesidades no las del espíritu, sino las que derivan de un modelo socioeconómico específico. De la misma manera, el pensamiento Occidental es mucho más estructurado y lineal, determinando así el currículum, las competencias y la progresión que los niños deben seguir respondiendo todos por igual a una misma criba que en general no atiende a otros aspectos que los puramente intelectuales.

Si tenemos en cuenta todos estos factores, más que tratar de estructurar el Budhismo o la práctica del Dharma para crear un modelo pedagógico específico, me parece de mayor sentido observar qué conceptos nos trae consigo este camino espiritual y cómo podemos acercarlos de manera natural y auténtica al entorno de la escuela, de modo que se integre no para formar a futuros practicantes de Dharma, sino para que de nuestras escuelas salgan buenas personas con capacidad de sentido crítico, autonomía emocional e intelectual y curiosidad por el aprendizaje. Nuestros hijos están creciendo en una realidad que requiere de una mayor conexión con la bondad humana, algo que ya está implícito en el niño pero que por desgracia puede empezar a cubrirse de velos a una edad temprana. Todos los niños son fundamentalmente buenos, y el camino espiritual debe ser una elección que hagan ellos en la vida haciendo un buen uso consciente de su libertad. Debemos mirar qué es lo que el Dharma puede aportar en el contexto de la escuela, pero no para satisfacer los deseos de un adulto que proyecta en el niño sus creencias y carencias, sino para observar de qué manera las necesidades del niño conectan con determinados principios del Dharma que deben ser respetados para asegurar una buena salud física, psicológica y emocional en los procesos de crecimiento, maduración y aprendizaje.

Antes de proseguir con estos principios, me parece interesante y necesario mencionar algunas iniciativas que están tratando de llevar

a cabo esta integración en la sociedad occidental, y cuál es su propuesta.

Algunos intentos de acercar la meditación y los principios budistas a la educación en Occidente: la universidad Naropa, Mindfulness in Education, el programa TREVA y la Educación Universal

En cuanto a la aplicación de las enseñanzas budistas adaptadas a un modelo de educación Occidental, uno de los pioneros en este campo fue Chögyam Trungpa, maestro budista tibetano que fundó el aprendizaje Shambhala, una serie de enseñanzas por niveles basadas en el Dharma pero practicables por parte de cualquier persona, budista o no. En Boulder, Colorado, Trungpa fundó la universidad Naropa, que actualmente sigue funcionando, y que fue en su día y sigue siendo pionera en el estudio del arte y otras disciplinas desde el punto de vista contemplativo e integrando la espiritualidad en su pedagogía. Aunque muchos centros de retiro Shambhala disponen de programas para niños fuera del entorno escolar, por el momento este modelo no se ha aplicado a las etapas de Infantil, Primaria o Secundaria en EE.UU. En España no existe esta opción en ninguna etapa de la educación obligatoria ni tampoco en la universidad, si bien sí existe la posibilidad de practicar esta senda como vía espiritual.

En cuanto a la integración de la meditación en las escuelas, se ha puesto literalmente de moda² la aplicación de lo que se viene llamando en inglés “Mindfulness” [atención plena o consciente], que en España se lleva a cabo a través del programa TREVA³. Por supuesto, en este artículo no tiene sentido extenderse en explicar en qué consiste esta práctica, si bien en la página web de la Association for Mindfulness in Education [Asociación por la atención plena o consciente en la educación] se apunta rápidamente. No obstante, creo que en el

apartado “What is mindfulness?” [¿Qué es la Atención Plena?] se incurre en un grave error, desde mi punto de vista. Cito de esta página web (la traducción es mía):

La práctica de la atención plena puede ahorrar tiempo en la escuela; las prácticas de atención consciente ayudan a los estudiantes a centrarse y prestar atención. Unos pocos minutos de práctica de atención plena pueden mejorar el ambiente del aprendizaje. Muchos profesores declaran que los días en que los estudiantes practican la atención consciente, éstos están más tranquilos y en la clase se consigue más que en los días en los que no se practica la atención plena.

Tras leer este párrafo, la primera pregunta que me viene a la cabeza es: ¿es la práctica de la atención plena un ejercicio que se lleva a cabo para beneficiar a los estudiantes o para facilitar la tarea de los maestros?

Más evidente resulta todavía en la página web del programa TREVA, en la que se expone una lista de beneficios asociados a la aplicación en el aula de este programa (extraído de su web)⁴:

- 1) Mejorar el RENDIMIENTO ACADÉMICO a través del desarrollo de la atención, la memoria y el clima de aula.
- 2) Disminución del ESTRÉS, AGITACIÓN Y MALESTAR DOCENTE.
- 3) Mejora de la INTELIGENCIA EMOCIONAL a través de todas sus competencias.
- 4) Fomento de la INTERIORIDAD.

² Existe en la actualidad una larga lista de “literatura” de autoayuda sobre la práctica de Mindfulness para mejorar la salud, la atención y el rendimiento, regular el estrés, Mindfulness para niños, para padres, para la depresión, para su aplicación en la cocina, etc.

³ TREVA: Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula.

⁴ <http://www.programatreva.com/>

Ante esto, deberíamos preguntarnos cuál es la verdadera y profunda motivación de instaurar este programa de relajación en las aulas. En todas las imágenes captadas de la aplicación de estos ejercicios que aparecen en la página web de este programa, los niños de primaria, secundaria o bachillerato están sentados en sus asientos, de hora en hora de clase, de materia en materia, y en determinados momentos puntuales (al principio de la jornada, antes de un examen o al final del día) parecen disponer de cinco minutos extras de relajación guiada. Cinco minutos, más la media hora de recreo que tienen en una mañana completa de inacabable horario escolar. Una mirada escéptica, en este caso, está más que justificada.

En nuestro país, poco a poco, se van introduciendo con cuentagotas algunas ideas y prácticas del Dharma tanto en el entorno escolar como en la oferta de actividades de tiempo libre. Desde Barcelona se está llevando a cabo la iniciativa llamada Educación Universal, un proyecto laico que se define a sí mismo de la siguiente manera (extraído de su página web⁵):

Educación Universal es un proyecto educativo que apuesta por una educación que promueva cualidades y valores como la ética, la sabiduría, la responsabilidad o el altruismo, que, siendo universales, pueden ser compartidos por todas las personas independientemente de su edad, cultura, raza o religión.

El objetivo es educar para una vida con sentido, y dado que el cambio empieza por uno mismo, que desarrolle el potencial de la persona para conseguir la felicidad y la excelencia personal, y contribuir desde ellas al bienestar de los demás, a una mejor sociedad y a un mundo más armónico.

Si bien en sus bases teóricas citan a Krishnamurti, María Montessori, Claudio Naranjo, Jean Piaget y Rebeca Wild entre muchos otros, elaborando una larga lista, me parecería interesante observar exactamente cómo se traslada esto al entorno escolar. Se apoyan demasiado en la idea de “promover

valores”, incluso ofreciendo talleres para niños y niñas de 5 a 6 años de “Yoga con valores” (como si los “valores” no estuvieran implícitos ya en esta práctica), casal de verano y otra serie de actividades. Sin entrar más en el tema, desde mi punto de vista, este proyecto necesita todavía de un proceso largo de maduración, no sólo en su fundamento teórico sino también en sus procedimientos prácticos. En el contexto social y educativo en el que nos encontramos actualmente, resulta relativamente fácil y poco problemático plantear talleres y actividades de ocio fuera del entorno escolar. Lo realmente interesante y el reto auténtico es ver qué sucede dentro de la escuela, que no es sino el lugar donde aparece la confrontación entre la estructura histórica de la institución y las necesidades reales del niño. Ya que, como veremos más adelante, si planteamos de una manera profunda y no superficial los preceptos del Dharma como fundamento para una nueva escuela, pocos estarían dispuestos a llevar a cabo un proyecto de semejantes características, ya que supondría necesariamente una confrontación con el modelo que existe históricamente en Occidente tal y como lo conocemos. Eso no significa que el Dharma en sí mismo trate de subvertir nada: significa que la escuela como institución está tan deshumanizada y estructurada que cualquier intento por devolver a los niños sus derechos fundamentales dentro del entorno escolar se ve como revolucionario o, equivocadamente, como antisistema, ya que las necesidades reales de la infancia chocan con fuerza con los horarios, el currículum, los métodos pedagógicos, los espacios y los ambientes que encontramos en la mayoría de escuelas públicas de nuestro país.

Además de lo expuesto anteriormente, sabemos que en algunas escuelas religiosas existe una asignatura de historia de las religiones o similar, que no encuentro como relevante en este caso y donde no me extenderé por tratarse únicamente de un aporte teórico e histórico que nada tiene que ver con lo vivencial. Lo apunto únicamente porque algunas personas consideran erróneamente que esto es educación espiritual,

⁵ <http://educacionuniversal.org/eu>

cuando el camino espiritual precisa necesariamente de una práctica que no puede reducirse únicamente a los contenidos teóricos o incluso a la recitación mecánica de oraciones y asistencia obligatoria a misas.

Entonces, si dejamos de lado las actividades de tiempo libre, las miradas reduccionistas de lo que es la espiritualidad y las estrategias de mejora del rendimiento escolar disfrazadas de “meditación”, ¿qué es lo que nos resta? Nos queda ver qué es lo que pasa si aplicamos profundamente, y no en forma de actividades superficiales que finalmente no son más una proyección adulta, los conceptos del Dharma en el entorno escolar con todo lo que esto representa, incluyendo la modificación de la estructura cuando ésta es defectuosa y no permite un crecimiento físico, emocional y psicológico adecuado de los niños y niñas.

Para ello partiré de los Cuatro Inconmensurables antes mencionados por su aparente sencillez: Amor o benevolencia, Alegría, Compasión y Ecuanimidad. Estos principios, que son básicos y fundamentales dentro del pensamiento budista, pueden aplicarse de muchas maneras distintas tanto a nivel teórico como práctico dentro de cualquier sistema humano. Aquí los he tomado como base para forjar los cimientos de lo que sería una escuela con orientación Dhármica, pero al ser unos principios esencialmente humanos, éstos pueden encontrarse en escuelas y otros sistemas que los respeten sin ser necesariamente budistas. Vemos, pues, que lo importante en la educación no es etiquetar o poner un concepto de “budista”, “Dharma” o “atención plena” a una determinada escuela o una práctica, sino aplicar una serie de principios que responden a las necesidades de los niños de una manera profunda y sin proyecciones.

Los Cuatro Inconmensurables: Cuatro pilares para el fundamento de una aplicación de los conceptos del Dharma en la escuela

Como apuntaba previamente, los Cuatro Inconmensurables tienen múltiples aplicaciones, pero en este caso los he tomado como el fundamento para una escuela occidental que decida seguir un planteamiento a priori budista. Pasaré a explicar cada uno de los cuatro y a analizar su realización práctica en el contexto de la escuela.

Amor o benevolencia

Dentro del Dharma de Buddha, se considera que el Amor es el profundo deseo de que todos los seres tengan la felicidad y las causas de la felicidad. Por lo tanto, cuando hablamos de Amor no nos referimos al viejo patrón de obligatoriedad inculcado con calzador en las escuelas religiosas. El Amor no puede ser forzado a través de una doctrina. Implica no sólo ser amables con los demás, sino aprender a amarse a uno mismo para poder amar con sinceridad al otro. Amarse a uno mismo implica aprender a reconocer las emociones perturbadoras y saber que éstas son una manifestación de nuestra mente, pero no la naturaleza de nuestra mente. Aprender a amarse y amar al otro sí implica actuar con amabilidad hacia los demás, pero también saber reconocer de manera auténtica las necesidades de cada uno y saber poner los propios límites. Debido a la educación recibida históricamente, muchos adultos somos incapaces de hacer esto, incapaces de ser auténticos, y vamos vagando de terapia en terapia (cuando no de camino espiritual en camino espiritual, cayendo en una especie de materialismo) para desaprender y reaprender.

Por eso, el educador debe ser un acompañante que ya ha recorrido previamente este camino, y que puede acompañar al infante en el proceso de aprender a poner sus propios límites, siendo un apoyo en esa senda que es aprender a quererse a sí mismo tal y como uno es, reconociendo su intrínseca bondad. Porque

el otro es nuestro espejo, y porque los juicios que emitimos sobre otros son los juicios que emitimos sobre nosotros mismos, un acompañamiento a este proceso es más que necesario, y comienza en la etapa de infantil. Acompañar al niño a situarse en su lugar respecto al otro, aprender poco a poco a poner los propios límites y darle herramientas tales como saber decir “no quiero” o “no me gusta” sin agredir o herir es una premisa educativa que debiera ser básica.

Para esto, deberíamos retirar totalmente de las escuelas el modelo de maestro de infantil o primaria que se dedica no a acompañar, sino a dirigir grupos hablando de manera inadecuada y no cariñosa a los niños, llegando incluso a descalificarlos o humillarlos. Ser una figura de autoridad es ser un modelo a emular. ¿Queremos que la infancia ame y se ame a sí misma? Un grupo de adultos consecuentes es más importante que cualquier enfoque teórico.

El fundamento del Amor es el respeto hacia uno mismo y hacia el otro. Dentro de ese amor está el respeto por parte del profesorado del presente de los niños como derecho innato. En su artículo “Los tiempos de la infancia”, Alfredo Hoyuelos⁶ apunta a esta invasión de las estructuras escolares que coarta los diferentes tiempos del niño, de las familias, de los procesos internos y del tiempo emocional. Si queremos hacerles un verdadero favor a los niños, en cualquier etapa, tenemos que eliminar los relojes, o al menos, que no se conviertan en un marcador de rutinas. No sólo no es imposible, sino altamente beneficioso tanto para los niños como para los adultos en el ámbito de la escuela. No podemos cortar a un niño su juego (su mayor herramienta de desarrollo y aprendizaje) con el pretexto del recreo, un cambio de aula, o la hora de comer, que deberían partir del horario libre y del libre movimiento. Un niño no decide cuándo se siente cansado, cuándo tiene hambre o cuándo o necesita estar solo. Como posición educativa, no deberíamos seguir sometiendo a educadores, niños y familias a un estrés sin sentido basado en una serie de medidas

temporales que dificultan la relación con los niños y la conexión con sus tiempos internos. Si se eliminan los relojes, los niños no necesitan practicar la atención plena, porque ya están en atención plena. Están conscientes en el juego simbólico, o en una pintura, o en un conflicto con otro niño, o en su comida. Dejar que caigan los relojes y soltar la estructura implica el reconocimiento total de que cualquier experiencia que tiene el niño forma parte de su crecimiento y desarrollo y ninguna de ellas es desechable porque implica en su total integridad un aprendizaje, del tipo que sea. Y además, la caída de la estructura horaria ayuda a los niños a aprender a regular sus necesidades por sí mismos, haciendo que crezca su autonomía y su capacidad de tomar decisiones.

Amar a los niños también lleva a no decidir sobre lo que ellos necesitan, lo que deben hacer o lo que deben ser según nuestras consideraciones. Los adultos que actualmente tenemos unos treinta años y que nacimos en familias obreras de clase media sufrimos esto en su día, sufrimos las proyecciones de unos padres que, al no tener derecho a una educación superior, obligaron a sus hijos a pasar por el filtro de una educación universitaria “respetable”, independientemente de que ese fuera o no nuestro anhelo. Actualmente, con la crisis por la que pasa nuestro país en la que hay más jóvenes cualificados que empleos dignos, empezamos a preocuparnos por el futuro que verán nuestros hijos. Queremos darles herramientas para que planten, o sean ellos mismos, las semillas del que será un cambio social. Pero ¿no es esto de nuevo una proyección adulta? Mil veces hemos oído que para que un niño disfrute de la lectura, debe haber alrededor adultos que lean y que gocen de ello. Lo mismo sucede con la espiritualidad. No podemos esperar un gran yogui por hijo si nosotros no somos capaces de disciplinarnos en ese sentido. Pedimos atención plena a los niños cuando nosotros a veces ni tan siquiera somos capaces, como adultos, de llevar a cabo un determinado proyecto de inicio a fin. Los niños se ven condicionados por todas estas proyecciones de lo que el adulto espera constantemente de

⁶ http://ice2.uab.cat/jor_infantil_VIII/materials/conf2.pdf

ellos, y que ni él mismo es capaz de llevar a cabo con eficacia. ¿A cambio de qué? De estima, aprobación y... ¿amor? Si queremos eliminar patrones destructivos en los niños desde una edad temprana, debemos ocuparnos nosotros como adultos de nuestro presente, sin esperar a que sean nuestros hijos los que tengan que venir después a arreglar el destrozo. Aplicando como padres y educadores el amor incondicional hacemos, además, que el niño deje de sentir la necesidad de “ser bueno” para sentirse querido. Dejar de utilizar el amor o la aprobación como compensación y el desprecio como castigo debería ser una premisa básica para cualquier vínculo, sea paterno/materno-filial o de profesor-alumno.

Alegría o gozo

Alegría o gozo, que dentro del Buddhismo, es el deseo de que todos los seres gocen de la liberación.

Dentro del marco de la escuela, la alegría debería ser un parámetro de medida obligatorio. ¿Pueden los niños expresar su alegría intrínseca, su júbilo, sin ser por ello denostados o castigados? ¿Se permite en el contexto de la escuela que, más allá de la alegría, puedan los niños expresar todo aquello que necesitan pudiendo reconducir, si es necesario, las emociones negativas adecuadamente?

Trabajar con esas emociones negativas de una manera beneficiosa comporta en los niños no sólo alivio, sino también alegría. ¿Se siente el niño arropado, querido y acompañado en sus procesos de vida y aprendizaje? ¿Puede el niño depositar su confianza en los educadores, sin sentirse juzgado?

Cuando pienso en alegría, pienso también en un entorno que permite también al niño el pleno desarrollo de sus capacidades creativas e intelectuales. Con esto no quiero decir que el entorno escolar deba exprimir intelectualmente al niño con el objetivo de obtener unos resultados académicos y curriculares, sino si se permite que el niño, dentro del entorno escolar, sea capaz de ver el aprendizaje como una experiencia de alegría y gozo donde puede entrar con curiosidad y con

ganas, aprendiendo e integrando todo aquello que recibe en su debido momento y a su ritmo, sin someterse a un filtro por el que todos deben pasar por igual, sin excepción: ese filtro al que niños con necesidades e intereses distintos deben someterse independientemente de que vayan a desarrollar caminos profesionales diferentes, donde más adelante se especializarán y olvidarán una mayor parte de todos esos supuestos contenidos “básicos” que se les obligó a memorizar. Por desgracia para los que crecimos y crecen bajo este modelo educativo, parece que sólo unos pocos se han percatado de que el aprendizaje con motivación o interés es muchísimo más productivo y se retiene mejor que aquel que no tiene nada de estimulante. Con esto no estoy diciendo que los niños no deban desarrollar unas “competencias básicas”; estoy diciendo que la manera natural que tienen para desarrollarlas en un entorno adecuado no es la que muchas veces esperamos los adultos, ni en el margen de tiempo que los adultos esperan, lo que no significa que no las adquieran. Deberíamos cuestionarnos con profundidad a qué responde esa obsesión por establecer un currículum y si realmente está en consonancia con las necesidades ya no emocionales, sino de aprendizaje del niño. En la etapa de infantil, podemos hablar de permitir que el niño explore y crezca a través del juego según sus necesidades y su creatividad, sea del tipo que sea pudiendo ser éste simbólico, sensorio-motriz, pulsional, de manipulación, de representación...

La alegría o gozo deberían extenderse del niño a la familia, y de la familia a la escuela, formando escuela y familia un continuum y no dos espacios fragmentados en los que el niño pasa su tiempo, y entre los que apenas se produce comunicación. En algunas escuelas donde éstas se consideran una extensión de la familia, los padres de los niños pueden permanecer durante toda la jornada escolar si así lo quieren, utilizando los mismos espacios que sus hijos. Esto aporta mucha alegría tanto al niño como a la familia, porque los principios educativos de ambas partes quedan más cohesionados, se producen menos fragmentaciones y confusiones y se

produce un fenómeno peculiar que no se da en la mayoría de escuelas: al considerar la escuela como una extensión de su casa, los niños están felices de estar allí y no se produce la vivencia del entorno escolar y del aprendizaje como una experiencia negativa.

Hacer del aprendizaje y del recorrido del niño por la escuela algo hermoso y lleno de alegría es más importante de lo que a priori pueda parecer, interpretando la idea del gozo como algo que está fuera de los parámetros de la estructura, o alegando que es una idea ingenua de la que no cabe preocuparse demasiado. En realidad, tener por objetivo el desarrollo de un espacio humano donde se permite que los niños crezcan, aprendan y tengan experiencias de vida es mucho más difícil de lo que puede parecer debido precisamente a las complicaciones derivadas de haber hecho de la escuela una estructura o un organismo de adoctrinamiento.

Compasión

Existe una tendencia generalizada a malinterpretar el significado de esta palabra, confundiéndola con lástima, que se trata a menudo de una emoción condescendiente. La compasión, a diferencia de esta última, es una energía activa e inteligente que permite relacionarnos de manera auténtica con los demás. ¿Cómo? A través del no-juicio hacia los demás y hacia nosotros mismos, posibilitando así una comunicación auténtica entre las personas. Re-educarse en el no-juicio es una tarea difícil que el adulto que acompaña debe hacer para poder acompañar al niño en el proceso de aprender a relacionarse con el otro, sus límites, y los límites que uno mismo siente que debe poner al otro. ¿Cómo podemos aplicar el no-juicio en la escuela? Empezando por cuidar la palabra. Eso implica tratar de no dañar al otro verbalmente o con estrategias similares. Parece evidente, pero en realidad es algo que sucede constantemente en las escuelas, tanto entre niños, como en la relación que los educadores mantienen con éstos. El educador debe tratar de no enjuiciar a los niños con los que está, ya que el pensamiento y la actitud condicionan la acción

y eso incide directamente en los pequeños. Es más, poner en práctica el no-juicio es también no juzgar aquello que hacen los niños situándolos en la dualidad de lo que está bien o mal, y de lo que es erróneo o de lo que no lo es, cuando muchas veces estas directrices que tomamos casi como un axioma son en realidad concepciones subjetivas. El no-juicio es todo un arte complejo de cultivar, sobre todo cuando éste se ha instaurado tanto en las aulas y en la educación que parece casi imposible deshacerse de él. No lo es, pero requiere de un gran trabajo personal y de mucha observación por parte de los acompañantes. Mantener una mirada compasiva hacia los niños es, pues, un principio fundamental que hará que ellos puedan desarrollar esa misma mirada hacia sí mismos y hacia el resto de seres y su entorno.

Ecuanimidad

La Ecuanimidad es la capacidad de desarrollar la imparcialidad. La mente de un Buddha no diferencia entre sus seres queridos, sus enemigos y aquellos que le son indiferentes. Aunque está muy relacionado con el principio compasivo del no-juicio, la ecuanimidad tiene mayor relación con la capacidad de mantener una mirada periférica que nos permite ver a todos los seres como iguales, sin distinción subjetiva, partiendo de la premisa de que todos tenemos en común la búsqueda de la felicidad y, aparentemente, liberarnos del sufrimiento y sus causas. Trasladado a la educación, entendemos por mirada periférica no sólo un posicionamiento determinado del educador en el espacio que le permita tener una mirada amplia respecto a todo lo que sucede (lo cual también ayuda a este propósito), sino algo más relacionado con la mirada del adulto en un sentido profundo. Aquí hablamos mayoritariamente de lo que concierne al adulto-acompañante y no al niño. Un educador que mantiene una mirada periférica hacia los niños es un adulto que no se posiciona de manera parcial, sino que trata de situarse en el lugar de aquellos a quienes observa en ese momento.

Pongamos un ejemplo. En el contexto de los conflictos entre niños, algunas veces éstos se dan entre fuerzas iguales, pero en otros casos no. Ahí es cuando tendemos a hacer una diferencia entre “agresor” y “víctima” sin ser conscientes que, en el caso de los niños, cualquier comportamiento reproduce una fase de su evolución personal y de crecimiento. A menudo sucede que ese supuesto niño “agresor” está sublimando algún conflicto interno o alguna situación difícil del entorno familiar. Entonces, una vez que el educador se asegura de que ninguno de los involucrados en el conflicto sea herido física o verbalmente, debe tratar por igual a ambos sin distinción. Etiquetar a los niños es siempre perjudicial independientemente de la parte implicada, tanto para el que agrede como para el que es objeto de la agresión, ya que limita con juicios la totalidad del ser del niño y mina la autoestima de éste. Como educadores, podemos tratar de diluir estas etiquetas dualistas en los que algunas veces los niños se posicionan por influencia de la sociedad o la familia. Podemos ayudar a empoderar al que se coloca en el rol de víctima, y llevar al que agrede a desarrollar una mirada más compasiva acompañando los conflictos de manera adecuada y manteniendo esa mirada periférica no sólo respecto al sufrimiento de ambos, sino también respecto a sus capacidades, fortalezas y virtudes. Desde el Dharma, podríamos decir que esta mirada periférica no es más que ver la esencia búddhica y la bondad fundamental en cada niño, valorarla y recordarla en todo momento.

Fantástico. ¿Y la disciplina?

Dentro del Buddhismo se habla constantemente de la necesidad de una disciplina para llegar a algún lugar, supuestamente a la iluminación, en esta vida o en otras. También en la educación se hace especial énfasis en la necesidad de que los niños aprendan a ser disciplinados, porque se presupone que si no son sometidos a una cierta disciplina vivirán en el caos y la anarquía y serán incapaces de hacer nada “productivo”, y mucho menos de adaptarse a la sociedad en la que vivimos.

Vamos a partir de la idea básica y fundamental de que hay una diferencia más que sutil entre tener una disciplina y someterse a una autoridad. La disciplina de la que habla el Dharma es una autodisciplina, es decir, aquella que necesitamos para alcanzar un fin, sea cual sea. Está claro que si un niño quiere tocar el violín debe saber que coger el instrumento una vez por semana no es suficiente, y si quiere hacerse un gorrito de ganchillo tiene que estar ahí unas cuantas horas (y unos cuantos días) para terminar satisfactoriamente ese trabajo. La disciplina es aquello que nos permite aprender a organizarnos para llevar a cabo nuestros objetivos de una manera realista, es decir, a materializar nuestros deseos.

De ahí a someterse a la rigidez de una figura que no tiene autoridad alguna sobre el niño hay un mundo. Aquí también es necesario que hagamos un comentario breve sobre lo que realmente representa la autoridad. Tendemos de nuevo a pensar, de manera equívoca, que la autoridad se relaciona con el poder o con una relación de sometimiento, cuando no es así. Una figura tiene autoridad (sea el padre, la madre o un educador/maestro) cuando tiene coherencia y sabiduría. Entonces esa autoridad es indiscutible, sus actos son completos; lo que esa persona dice y hace tiene sentido para el niño. En cambio, una figura autoritaria cuyos actos no corresponden con lo que predica, pierde su sentido tanto en su discurso como en la acción. Por lo tanto, es importante que los educadores y acompañantes de los procesos de aprendizaje en la infancia sean conscientes de esto y no cesen en trabajar consigo mismos y observarse para poder llevar a buen término su trabajo.

Existe, por otra parte, desde el adulto en general (el maestro, la familia, el entorno del niño) de nuevo la tendencia a exigir al niño cosas que ni él mismo sería capaz de hacer, como tener una disciplina de estudio, por ejemplo. Esto se ve claramente dentro de un camino espiritual. ¿Qué porcentaje real de personas que entran en una determinada vía se aplican con diligencia al estudio y la práctica de sus preceptos? Una cantidad mínima, en realidad, ya no sólo en proporción a la

inmensa mayoría, sino respecto a la cantidad de los que se inicialmente se acercan. Por eso, es importante que, como adultos, dejemos de proyectar nuestros deseos y frustraciones sobre los niños. Y es nuestro deber hacerlo: no sólo como maestros, educadores y acompañantes sino también, y sobre todo, como madres y padres.

Muchas veces también se asocia la disciplina a una serie de pautas de aprendizaje de tipo lineal que no dan opción alguna al niño. El margen que una escuela da a los niños para que tomen las riendas de su propia manera de aprender suele ser mínimo. Algunos niños aprenden de manera cíclica y otros necesitan o piden la estructura lineal. A veces, el tipo de aprendizaje depende también del objeto de nuestro interés, por ejemplo: es posible que un niño de secundaria quiera desarrollar ciertas capacidades artísticas de manera cíclica pero que pida una estructura lineal para aprender una lengua extranjera, o al revés. Si la escuela estuviera preparada para abrazar cualquier forma de aprender, disminuiría seguro el fracaso escolar, ya que independientemente de la tendencia de la escuela, un postulado pedagógico rígido no permite que la diferencia se adapte, generando una frustración en quien padece esa exclusión. Deberíamos entonces cambiar la manera de ver la disciplina como algo rígido o autoritario que no deja de ser, en última instancia, otro concepto que, además, se presta con facilidad a confusiones. Deberíamos hablar más de métodos de aprendizaje y permanecer receptivos a los retos que, como educadores, nos plantean los niños.

Posibles opciones educativas que, sin pertenecer a una tradición espiritual determinada, tienen estas premisas como base: las llamadas “escuelas libres”

Hemos visto que actualmente no existe ninguna opción profundamente arraigada en los principios budhistas dentro de la educación formal y obligatoria de nuestro país. Aplicar unos conceptos tan profundos en, por ejemplo, la educación pública, sería el equivalente a desvestir a un payaso y dejarlo desnudo. El organismo de la escuela en España funciona mayoritariamente como un modo deshumanizado de adoctrinamiento de personas “capacitadas” para ingresar en el conjunto de una sociedad con un modelo económico capitalista y neoliberalista; por ello, las alternativas existentes a una estructura directiva y jerárquica (en el mal sentido) suelen estar ilegalizadas a la par que demonizadas o desvalorizadas cuando éstas son legales.

Si bien no podemos encontrar ninguna escuela que se autoproclame como budhista⁷ y que siga estos principios, sí existen algunos proyectos que tienen el suficiente valor de seguir ideas pedagógicas no estandarizadas que coinciden en su totalidad o casi con los principios expuestos anteriormente. Hablamos de las llamadas escuelas de educación libre, activa o viva⁸, proyectos pedagógicos que tienen en su base un tratamiento más respetuoso respecto al niño y a sus necesidades de crecimiento, movimiento libre, juego y sostén individualizado. Este tipo de proyectos sí existen, y abundan sobre todo en la etapa de infantil, puesto que la situación legal actual de escolarización obligatoria a partir de los seis años de edad permite que estas escuelas se amparen en una situación de enseñanza no es reglada que, por otra parte, no es ilegal hasta que llega la primaria.

Vamos a dar algunas pinceladas muy básicas sobre el funcionamiento teórico de estas escuelas, teniendo en cuenta que cualquier definición teórica que hagamos sobre ellas es simplemente eso, una aproximación conceptual, y que cada escuelita es un mundo distinto con un acercamiento

⁷ De hecho, que una escuela se etiquete a sí misma como seguidora de una determinada religión o espiritualidad es lo de menos y en algunos casos puede resultar incluso pernicioso. Conviene más aplicar un modelo diferente de una manera más sutil, tal y como se explica en los puntos anteriores.

⁸ Dentro de estas pedagogías se hacen ciertas distinciones más o menos pronunciadas entre la educación libre, la educación viva y la educación activa. La exposición de estas diferencias excede el espacio de este artículo y bien daría para otra reflexión aparte.

diferente a las experiencias que se pueden dar dentro del contexto escolar.

Cada escolita libre o viva es un mundo en sí mismo con una organización interna peculiar, pero en la etapa de infantil prima en general el enfoque desarrollado por Mauricio y Rebeca Wild en *El León Dormido*, Emmi Pikler, la psicomotricidad relacional en la línea Aucouturier y la terapia sistémica de Bert Hellinger como manera de mirar al niño, a la familia en su conjunto y al sistema completo de la escuela. Por supuesto, existen más influencias teóricas (Piaget, Wilber, Vigotski), pero la mayor parte de escuelas libres de infantil se sustentan en lo antes mencionado.

La pedagogía Waldorf no se considera pedagogía libre por tener un enfoque directivo sobre todo a partir de la etapa de primaria, aunque en infantil sí puede asemejarse más a un modelo de escuela viva.

Aunque es evidente que para los niños es mucho más beneficioso psicológica y emocionalmente estar en este tipo de entorno no-directivo que no parte del lugar que históricamente ha ejercido la escuela, aún faltan muchos años para poder tener una visión más global y de conjunto sobre este fenómeno, ya que este tipo de proyectos educativos tienen una historia relativamente reciente en nuestro país, sobre todo en las etapas posteriores de primaria, secundaria y bachillerato.⁹

Conclusión

Viendo todo lo expuesto más arriba respecto a la situación actual de los diferentes proyectos, y teniendo en cuenta que las llamadas “escuelas libres” han comenzado a plantar esta semilla, sería interesante preguntarnos desde alguna comunidad budhista si sería conveniente enfrascarse en la aventura de comenzar un proyecto educativo basado en las enseñanzas del Dharma y que observe las necesidades de los

niños a través de una mirada más profunda, evitando cualquier propuesta superficial de meditación artificial o basada en la “enseñanza de valores”. Debemos comprender que, como base, el individuo que acompaña a la infancia debe cumplir el requisito de, además de ser educador, haberse trabajado a sí mismo para poder trabajar con los demás. Esto significa que tener un gran conocimiento del Dharma no es suficiente, de la misma manera que tener un diploma de maestro de educación infantil no garantiza que un individuo esté capacitado para acompañar los procesos interiores de los niños. Ambos, un amplio conocimiento en la educación y en la espiritualidad, deben ir de la mano. En el momento que no sea así, nos quedaremos con lo que tenemos actualmente en el acercamiento budhista: propuestas incompletas o carentes de un significado esencial, que responden más a la proyección adulta que a la mirada de la infancia. Al final, lo maravilloso del Dharma es que sus principios pueden ser aplicados sin necesidad de adscribirse a nada, por ser humanos en esencia. Siempre que lo hagamos de manera auténtica y no como un concepto estéril, podrá beneficiar con plenitud a muchos niños y niñas. Por eso, en nuestras manos está mantener una mirada compasiva pero crítica hacia las diferentes propuestas y seguir creciendo para que la escuela sea realmente permeable y fluida y no un organismo rígido que no permite el cambio ni la evolución personal o intelectual de sus integrantes.

⁹ En otros países europeos sí existen iniciativas que llevan muchos más años a sus espaldas, como en el caso inglés de Summerhill. No obstante, el modelo de Summerhill es muy distinto al de las escuelas libres existentes en nuestro país, ya que en este proyecto los niños y adolescentes viven en un régimen interno.

Bibliografía recomendada

- Krishnamurti, J. (1993) *La educación y el sentido de la vida*. Lomas de Chapultepec: Orión.
- Krishnamurti, J. (1983) *La urgencia de una nueva educación*. Ciudad de México: Orión.
- Krishnamurti, J. (1983), *Educando al educador*. Ciudad de México: Orión.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (2000) *El adulto frente al niño de 0 a 3 años: Relación psicomotriz y formación de la personalidad. Una experiencia vivida en la guardería*. Madrid: Dossat.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1985) *Educación vivenciada*. Barcelona: Científico-Médica.
- Neill, A. S. (1960) *Summerhill*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Romero Miralles, C. (2013) *Una rEVOLución en la escuela: Despertando al Dragón Dormido*. Tegueste: Ob Stare.
- Trungpa, Chögyam (1986) *Shambhala, la senda sagrada del guerrero*. Barcelona: Kairós.
- Trungpa, Chögyam (2001) *Dharma, arte y percepción visual*. Barcelona: MTM editores.
- Vigotsky, L.S. (1986) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.
- Wild, R. (1996) *Educar para ser*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2006) *Libertad y límites. Respeto y amor*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2003) *Calidad de vida*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2007) *Aprender a vivir con niños. Ser para educar*. Barcelona: Herder.

Enlaces

Dag Shang Kagyü:

<http://www.dskpanillo.org/>

Educación Universal:

<http://educacionuniversal.org/>

La educación prohibida:

<http://www.educacionprohibida.com/>

Programa TREVA:

<http://www.programatreva.com/>

Red de Educación Libre:

<http://www.educacionlibre.org/quienessomos.htm>

Xell (Xarxa d'Educació Lliure):

<http://www.educaciolliure.org/>

Artículo concluido el 25 de octubre de 2013

Cita del artículo:

González Caldeiro, M. (2013): La idea de pedagogía budista como contradicción esencial y la aplicación de los Cuatro Inconmensurables del Dharma de Buddha a la educación infantil occidental. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(3), pp. 57-70. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca de la autora



Foto: Sonia Romero

Mónica González Caldeiro

Mail: mgsalcaldeiro@gmail.com

Sitio web: www.monicacaldeiro.info

Mónica González Caldeiro es poeta y artista Spoken Word, licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Obtuvo el DEA en Filología Inglesa en la Universidad de Santiago de Compostela, especializándose en literatura norteamericana. Está formada como educadora de pedagogía libre, y su labor profesional se divide entre la poesía, la traducción literaria, la educación libre relacionada con el arte y el acompañamiento de procesos creativos. Es autora de *vaginas*, *cartografías* y *asteroides* y de la antología *Como cantan las piedras: muestra de poesía gallega contemporánea* (ambas publicadas en Isla Negra, Puerto Rico). Su obra poética ha visto el papel también en diversas antologías y revistas, y en formato oral aparece continuamente en recitales y festivales de poesía tanto nacionales como internacionales. Es practicante de buddhismo Vajrayana dentro del linaje Shangpa Kagyü.