

ARTÍCULO ORIGINAL

El *habitacionismo*: una apertura en la mentalidad educativa contemporánea

Luis Manuel Martínez Domínguez
luismanuel.martinez@urjc.es

Universidad Rey Juan Carlos

RESUMEN. En este artículo se presenta una clasificación de las mentalidades educativas esenciales con las que se puede afrontar el fenómeno educativo. Tomando como criterio la relación sujeto-objeto dentro de los componentes que la configuran, se distinguen cuatro mentalidades educativas esenciales: la *adquisicionista*, la *constructivista*, la *integracionista* y la *habitacionista*. Seguidamente se describe cómo se podría entenderse el fenómeno educativo desde cada una de ellas y se concluye con una invitación al habitacionismo al considerarla la más ventajosa para afrontar la educación.

PALABRAS CLAVE. Educación, Antropología de la Educación, Mentalidad Educativa, Cambio de Actitud

Inhabitationism: opening pedagogical contemporary mindset

ABSTRACT. This paper presents a classification of the essential mentalities to face the educative phenomenon. Being the guideline the relation subject-object created in between the different components, there are four essential educative mentalities: *acquisitionist*, *constructivist*, *integrationist* and *inhabitationist*. A description is provided to understand the educative phenomenon of each and the conclusion sets inhabitationism as the most beneficial to face education.

KEY WORDS. Education, Educational Anthropology, Educational Mentality, Attitude Change

Fecha de recepción 15/07/2014 · Fecha de aceptación 17/04/2015

Dirección de contacto:

Luis Manuel Martínez Domínguez
Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad Rey Juan Carlos
Despacho 109, Edificio Departamental I (Campus de Fuenlabrada)
Camino del Molino, s/n
28943 MADRID

1. INTRODUCCIÓN

Todo fenómeno educativo se experimenta desde una determinada mentalidad educativa, entendiendo “Mentalidad” como sinónimo de “Weltanschauung”, término que viene a significar “visión de mundo” o “cosmovisión” (Dilthey, 1997).

La mentalidad no es consecuencia de un proceso de pensamiento. No surge por pura voluntad de conocer, sino que se origina en la propia experiencia vivida por la totalidad psíquica condicionada por multitud de factores físicos, psicológicos, existenciales, históricos, culturales, ambientales...: salud, edad, aptitudes, carácter, clima, etnias, organización de los estados, tendencias económicas, ideologías políticas, creencias religiosas, los avances de la ciencia, influencia de la familia, la comunidad, la escuela, los iguales, las modas, la situación sociocultural y económica, la dedicación profesional, la calidad de vida, las experiencias de dolor, miseria,

terror... Todo esto y más, van configurando la propia mentalidad con la que comprender y dar sentido a la vida y al mundo, y en nuestro caso, la educación.

De la mentalidad con respecto a la educación, conviene distinguir entre “mentalidad pedagógica” y “mentalidad educativa”. Ambas se interpretan como *Weltanschauung*, pero cada una dentro de un marco diferente.

La *mentalidad pedagógica* se configura por la corriente de conocimiento de la educación como referencia dentro del marco de la pedagogía, entendiendo “*pedagogía como disciplina con autonomía funcional que explica, interpreta y transforma ámbitos de educación, al generar conocimiento de la educación para la intervención pedagógica*” (Touriñán 2014, p. 30). Cada corriente constituye un marco de interpretación desde el que se construyen las teorías acerca del conocimiento de la educación que permiten fundamentar el modo de entender el discurso pedagógico y la intervención. En tanto que patrones de interpretación, las corrientes configuran la mentalidad pedagógica de sus partidarios (Touriñán, 2014).

La *mentalidad educativa* se configura por la vivencia del fenómeno educativo que no es una referencia sin más, sino el referente mismo de la educación como ámbito de realidad. La corriente de conocimiento educativo está presente en la acción y participa en la configuración de la mentalidad educativa pero ya no es lo determinante, sino un condicionante más que, incluso, puede mezclar rasgos de varias corrientes sin necesidad de que haya conciencia de ello y que incluso, puedan llegar a ser contradictorios entre sí.

No cabe duda de que la *mentalidad pedagógica* alimenta, refuerza o debilita

una determinada *mentalidad educativa* pero la *mentalidad pedagógica* no es la *mentalidad educativa*, sino una de sus fuerzas configuradoras, y no las más importantes de forma necesaria. Otras mentalidades como la política, la económica, la religiosa, la cultural..., también condicionan la mentalidad educativa junto a la pluralidad de factores personales y ambientales como los señalados al referirme a la mentalidad en general.

Toda esta suerte de influjos lleva a que la *mentalidad educativa* pueda conducir incluso, a practicar la educación con incongruencias y contradicciones teórico-prácticas autojustificadas. También podría ocurrir que dos sujetos conciban la educación con diferente *mentalidad pedagógica* pero a la hora de afrontar la educación, lo hagan con la misma *mentalidad educativa* o viceversa.

La *mentalidad pedagógica* es *Weltanschauung* como comprensión de la capacidad de resolución de problemas que se le atribuye al conocimiento de la educación en cada corriente desde la perspectiva de la acción, y la *mentalidad educativa* es *Weltanschauung* como comprensión de la realidad educativa, haya o no reflexión pedagógica, exista un control intencional de las actividades o se oriente la acción educativa en un sentido determinado y más o menos consciente.

Si la *mentalidad pedagógica* es la “*representación mental de la acción desde la perspectiva de la relación teoría-práctica en cada corriente y, por derivación, de la acción de educar desde la perspectiva de la relación teoría-práctica*” (Touriñán 2014, p. 21), la *mentalidad educativa* es la representación mental de la acción desde la perspectiva de la misma acción vivenciada.

La *mentalidad pedagógica* se dispone a partir de una reflexión de segundo orden sobre el conocimiento científico, mientras que la *mentalidad educativa* se forma sobre el conocimiento de la experiencia en torno a la vivencia educativa, que asimismo puede estar enriquecida por una reflexión de segundo orden pero no de forma necesaria.

Se podría decir que la *mentalidad educativa* es previa a la *mentalidad pedagógica* como se dice que la educación ha existido mucho antes de que hubiese surgido la pedagogía (Schleiermacher, 2000). Si bien la *mentalidad pedagógica* se origina dentro del horizonte de las Ciencias de la Educación, la *mentalidad educativa* se abre desde un horizonte pre-científico, en el mundo de la vida educativa (el “*Lebenswelt*” husserliano orientado a la educación) en la que no rigen las mismas leyes del conocimiento científico (Husserl, 1982).

En este artículo me centraré en la *mentalidad educativa* para abordar los objetivos de investigación en tres fases:

1) Una fase analítica en la que trataré de describir las mentalidades educativas con las que se puede afrontar el fenómeno educativo. Para ello, realizaré una clasificación de las mentalidades educativas esenciales desde la psicología de las cosmovisiones de Jaspers que sigue una metodología fenomenológica con la que, sin pretender emular el método originario de Husserl, presentaré de modo sistemático las diferentes perspectivas subjetivas desde las que se vivencia el fenómeno educativo.

2) Una fase interpretativa para explicar cómo podría entenderse el fenómeno educativo desde cada una de

las mentalidades educativas. Para este objetivo he procurado aplicar los principios del pensamiento crítico realizando una descripción ideográfica para la comprensión de las particularidades individuales y únicas de cada *mentalidad educativa*.

3) Y una fase propositiva en la que procuraré aportar, a partir de las interpretaciones realizadas, mi valoración sobre las diferentes mentalidades educativas concluyendo con mi intención de promover la *mentalidad educativa* que considero más ventajosa para el desarrollo de la educación.

Para establecer los criterios de clasificación de las mentalidades, he partido de la teoría de las concepciones de mundo de Jaspers (1967), considerando aportes de otros autores que iré citando a lo largo del artículo.

Tras diferentes fases de un proceso de investigación que considero todavía abierto, distingo cuatro grandes mentalidades educativas: la *adquisicionista*, la *constructivista*, la *integracionista* y la *habitacionista*. En una anterior publicación, di un nombre diferente a alguna de las mentalidades expuestas (Martínez, 2013), pero en esta nueva fase de la investigación he considerado de mayor rigor científico las nuevas denominaciones, que paso a presentar.

Mi primera intención es aportar a la comunicación científica de la educación, una clasificación de mentalidades educativas, que pueda contribuir al diálogo entre las diferentes mentalidades educativas y así comprendernos mejor y alcanzar nuevos focos de encuentro.

En la última fase de la investigación, propongo lo que considero la *mentalidad educativa* más

enriquecedora del fenómeno educativo: el *habitacionismo* porque entiendo que responde más plenamente a la felicidad del ser humano como consecuencia de una educación llena de sentido.

2. DELIMITACIÓN DEL CONCEPTO “MENTALIDAD EDUCATIVA”

Como decía, entiendo “mentalidad” como sinónimo de “visión del mundo” o “cosmovisión” (Dilthey, 1997). Según la RAE, cosmovisión es la “manera de ver e interpretar el mundo”. En este sentido, se puede definir “cosmovisión educativa” como la manera de ver e interpretar el mundo de la educación, pero no como una visión aislada, sino dentro de la visión global de mundo.

Al acudir directamente al término “mentalidad”, el diccionario lo define como “cultura y modo de pensar que caracteriza a una persona, a un pueblo, a una generación, etc.”. En este sentido, la mentalidad educativa puede ser definida como la cultura educativa y el modo de pensar y practicar la educación que emana dentro de una visión cultural global y de un modo de pensar y vivir en su conjunto.

Al hacer la revisión bibliográfica encontramos múltiples conceptos relacionados que bien pueden ser usados en el mismo sentido que “mentalidad”. Nos resultan interesantes para nuestro estudio nociones como ‘*cosmovisión*’ desde la perspectiva de Jaspers (1969), “*hábitus*” (Bourdieu, 1990), “*situación límite*” (Arendt, 2005), “*grupo interno*” (Pichon Rivière, 1998), “*horizonte*” (Husserl, 1982), “*creencias*” (Ortega y Gasset, 1943), “*utillaje mental*” (Febvre, 2004), “*memoria colectiva*” (Halbwachs y Namer, 2004), “*mapa mental*” (Tourrián, 2015) o “*modelo mental*” (Georges-Henri, 1977).

Jaspers (1969) considera que la configuración unitaria de la mentalidad está compuesta de la actitud (*Einstellung*) y la imagen de mundo (*Weltbild*) (Holzapfel, 2009). “Actitud” se podría traducir también como “postura”, ya que alude al modo cómo en cierta manera nos paramos frente al mundo (Holzapfel, 2009). Las “imágenes de mundo” es aquello hacia lo que adoptamos la actitud, y de forma inseparable componen, como si dijéramos, las dos caras de una misma moneda: la mentalidad.

Si trasladamos esta descripción general a la realidad específica de la educación, se podría entender mentalidad educativa como la configuración unitaria de la “actitud educativa” y la “imagen de mundo educativo”.

Es conveniente aclarar que la actitud no es lo subjetivo y la imagen de mundo lo objetivo de la mentalidad, sino que en el interior de cada uno de estos componentes se carga la balanza de lo que Jaspers llama “fisión sujeto-objeto” (*Subjekt-Objek Spaltung*), como tensión en una u otra dirección. (Fisión: Escisión, rotura. RAE, 2014).

Desde la consideración de la actitud como lo referente a la subjetividad, Jaspers distingue actitudes objetivas (activas o contemplativas) de quien se vuelca hacia el objeto, actitudes autorreflexivas (también activas o contemplativas), de quien se vuelca sobre sí mismo y actitudes entusiasmáticas que superan la fisión objeto-sujeto. En la actitud entusiasmática la relación sujeto-objeto es sostenida sin fisión en un movimiento que participa de la actitud activa y contemplativa al mismo tiempo (Jaspers, 1969; Holzapfel, 2009). A esta actitud objetiva y subjetiva a la vez, y activa y contemplativa, también a la vez, la denomino “actitud habitativa”.

Más adelante explico con más detalle estas actitudes.

La actitud en solitario no configura una mentalidad, pues sólo se puede mantener una actitud en función de algo, y ese algo es la imagen de mundo, que si bien es referente del objeto, en ella también se plantea la tensión entre sujeto-objeto. Según Jaspers, la imagen de mundo puede ser sénsoro-espacial, anímico-cultural y metafísica, considerando precisamente, que en la primera predominaría la fisión sujeto-objeto, en la segunda la fusión sujeto-

objeto y en la tercera la superación de la relación sujeto-objeto (Jaspers, 1969; Holzapfel, 2009). La imagen de mundo viene a ser lo que Ortega y Gasset denominaba “circunstancia” en su conocida sentencia: “yo soy yo y mi circunstancia”.

A través de los análisis de Jaspers (1969) se descubren diversas concepciones de mundo que utilizaremos a continuación como marco razonable para establecer una diferenciación esencial de mentalidades educativas.

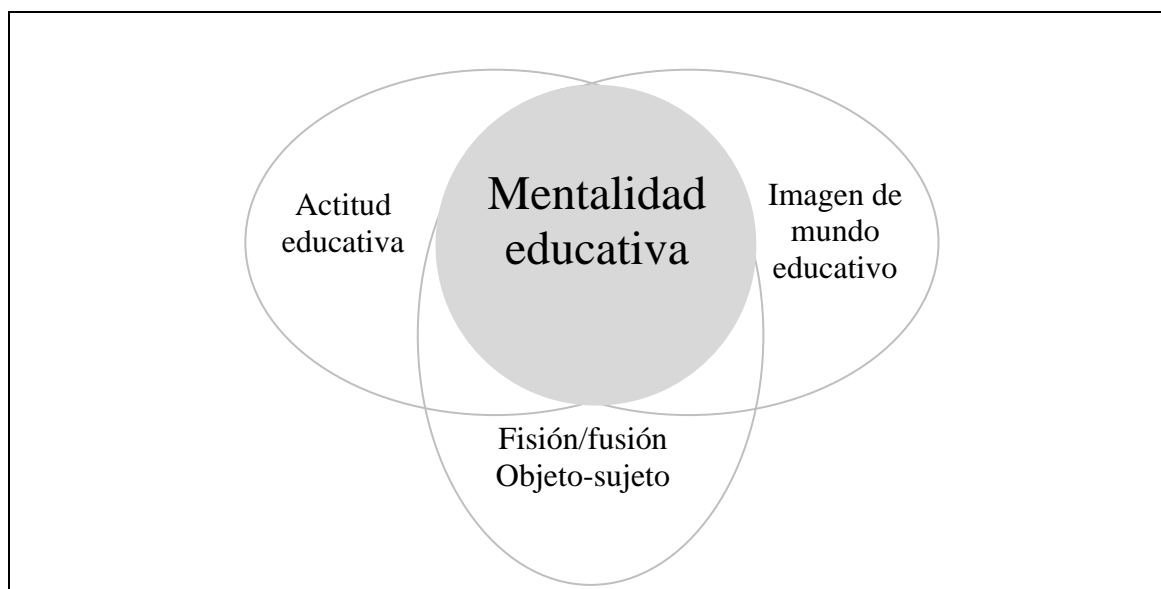


Figura 1. Componentes de la mentalidad educativa

Por *actitud educativa* se entiende la postura que adopta el sujeto ante la educación como realidad en la que se ve inmersa, y la *imagen de mundo educativo* es la realidad hacia la que se adopta la postura.

La actitud educativa del educador se manifiesta de forma afectiva, comprensiva y activa sobre el fenómeno educativo en la manera en que enseña, transmite, hace pensar, hace hacer, corrige errores, acompaña, orienta... Se aprecia también en la receptividad a

nuevas concepciones de mundo educativo y de mundo en general; y, a su vez, de cómo se abre a las corrientes del pensamiento científico, tecnológico, profesional, etc. (Schön, 1987). La actitud educativa lleva al educador a seleccionar el conocimiento, métodos y recursos utilizados para cumplir sus funciones educativas según su mentalidad (Pérez Gómez, 1987). Al mismo tiempo, esta actitud educativa del educador condiciona una disposición a la educabilidad en el

educando, que junto a otros condicionantes objetivos y subjetivos, forjan la actitud educativa de éste, en cuanto sujeto que recibe educación.

La imagen de mundo educativo es la “envoltura” (*Gehäuse*) en el que el sujeto, educador y educando, desde su actitud, vive la educación con sus experiencias, métodos e ideas para enseñar y aprender. Asimismo, esta vida educativa se traduce en modelos explicativos conocidos de diversos modos: teorías, enfoques, corrientes, paradigmas, etc., que son avivados por las tendencias de la comunidad científica, las políticas educativas, las económicas y comerciales, etc., y que a su vez responden a una determinada imagen de mundo (Giordan y Vecchi, 1995).

Los modelos educativos, se conciben desde una determinada actitud e imagen de mundo educativo y su

desarrollo puede favorecer e incluso pretender la transmisión de una determinada actitud e imagen de mundo educativo, pero no las determinan. Podría ocurrir por ejemplo, que se plantee un cambio en el modelo educativo y que de hecho cambien los aspectos organizativos y metodológicos pero sin cambiar la mentalidad de los educadores, pudiéndose llegar a un sinsentido y fracaso de la reforma por el cambio de formas sin cambiar la mentalidad. O al contrario, podría ocurrir, que un “viejo modelo educativo” con el que se venían cosechando importantes fracasos se afronte con un cambio de mentalidad y se alcancen éxitos significativos.

Modelos educativos y mentalidades educativas no son lo mismo pero se retroalimentan, contando con que la mentalidad educativa participa asimismo de la mentalidad global.

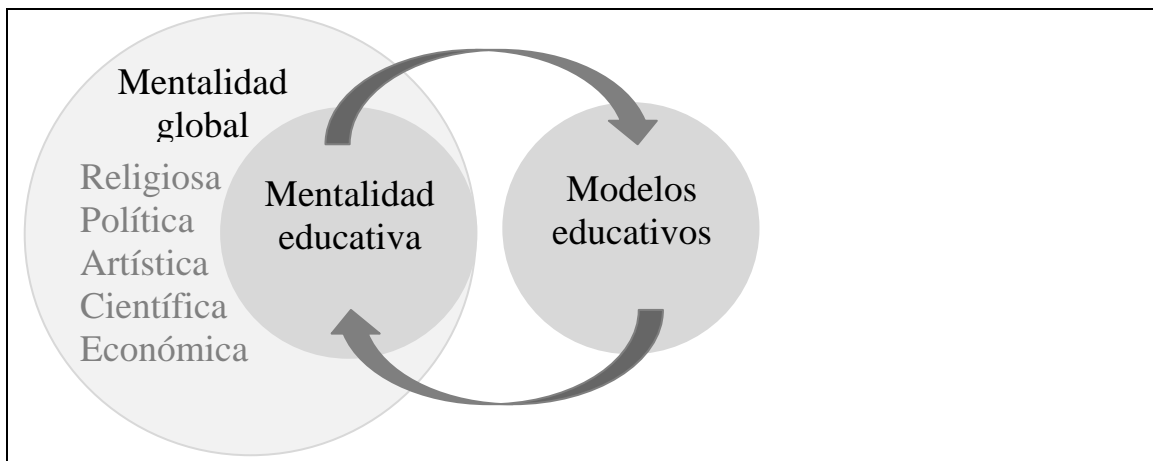


Figura 2. Relación entre mentalidad educativa y modelos educativos

3. CLASIFICACIÓN ESENCIAL DE LAS MENTALIDADES EDUCATIVAS

La clasificación de mentalidades educativas esenciales no es una clasificación de modelos, teorías,

enfoques, corrientes o paradigmas de la educación, sino de los tipos de cosmovisiones con las que se pueden afrontar esos modelos y tantos otros como puedan surgir.

Si bien la clasificación de mentalidades educativas se encuentra en otra dimensión, he procurado diseñar la tipificación de manera que sirva como referencia eficaz para el diálogo con clasificaciones en otras esferas, como son las clasificaciones de modelos explicativos.

Como punto de partida, me he centrado en un elemento esencial compartido por todas las realidades educativas, independientemente de otros criterios secundarios con los que se puedan clasificar. Este aspecto esencial es la relación sujeto-objeto que se da en los dos componentes de toda mentalidad educativa (actitud educativa e imagen de mundo educativo).

La teoría sujeto-objeto está vinculada fundamentalmente con Kant, quien distingue entre *noúmeno* o cosa en sí, y *fenómeno* o cosa para mí. El primero hace referencia al objeto tal como es en sí; mientras que el segundo se refiere a lo que del objeto llega a conocer el sujeto (Kant, 2009).

Según el diccionario, el sujeto es “espíritu humano, considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia” y el objeto es “todo lo que puede ser materia de conocimiento o sensibilidad de parte del sujeto, incluso este mismo” (RAE, 2013).

A partir de la relación sujeto-objeto que se da en los dos componentes de toda mentalidad educativa como criterio de inclusión y exclusión en la clasificación de mentalidades educativas esenciales, he tenido en cuenta las siguientes reglas para la consolidación de la taxonomía:

1. Las mentalidades educativas presentes en la clasificación atienden a la noción de *Weltanschauung*, que se configura como composición de una actitud del sujeto (*Einstellung*) y la imagen de mundo ante la que se toma la actitud (*Weltbild*) (Jaspers, 1969).

2. La fisión sujeto-objeto presente en la actitud educativa y la imagen de mundo en cada mentalidad educativa determina la tipología. La tipología de actitudes educativas, desde el punto de vista operativo (activa, contemplativa y habitativa), no suponen un criterio de esencialidad en nuestra clasificación, sino una subdivisión dentro de las categorías esenciales otorgadas por la fisión sujeto-objeto.

3. Las mentalidades educativas esenciales se pueden encontrar en todas las culturas y a lo largo de todos los períodos históricos. En este sentido, no servirán para nuestra clasificación, nociones como por ejemplo, “mentalidad educativa ilustrada”, “medieval”, “oriental”, “romántica”, “aristocrática”, etc., porque hacen referencia a momentos, roles y culturas específicas.

4. Una evidencia de la esencialidad estará en que los tipos de mentalidades educativas también pueden considerarse como mentalidades esenciales de la mentalidad en general y del resto de mentalidades específicas. En este sentido, no podríamos referirnos a una “mentalidad educativa memorística”, sino podemos considerar por ejemplo, una mentalidad esencialmente memorística en otros ámbitos de la realidad

5. En cuanto “educativa”, es una mentalidad que tiene su intencionalidad situada en la educación como ámbito de realidad. En cuanto “mentalidad”, no se encierra en la esfera de la educación sino que se nutre y alimenta de la mentalidad general y de otras posibles

mentalidades específicas, como podrían ser: la religiosa, la científica, la filosófica, la socioeconómica, la mentalidad cotidiana, etc.

6. Si bien pueden compartir elementos comunes, las mentalidades educativas esenciales, en cuanto a los componentes esenciales (fisión objeto-sujeto, actitud educativa e imagen de mundo educativo) encuentran algunas diferencias entre sí. Si no hubiese alguna diferencia en los componentes esenciales, estaríamos ante el mismo tipo de mentalidad esencial.

7. Al analizar un hecho educativo contamos con indicios que nos permiten valorar, en apariencia, las mentalidades con las que se desenvuelven los sujetos implicados. Un objetivo de investigación para siguientes artículos será el presentar de forma más sistemática los indicios más significativos de cada mentalidad educativa esencial.

8. Todos los elementos de la realidad educativa concreta pueden ser afrontados desde una única mentalidad, aunque sólo sea para desestimarlos o no tenerlos en consideración. Es decir, cada mentalidad educativa es omnicompreensiva.

9. A diferencia de las *ideas educativas*, que son pensamientos explícitos, la *mentalidad educativa* no siempre se formula expresamente. No quiero decir que nunca se pueda ser consciente de ella o que no se pueda aspirar de forma intencional a un cambio de mentalidad; simplemente digo, como regla, que la mentalidad está presente en el fondo de nuestra forma de ser, de pensar y de obrar, que la damos por supuesta y que contamos con ella (Ortega y Gasset, 1947) al vivir la educación y la vida en general.

10. Toda mentalidad está condicionada por las creencias e ideas que están en el ambiente, que pertenecen a la época o generación que nos ha tocado vivir. No configuramos nuestra mentalidad como consecuencia de una decisión intelectual independiente del mundo y de los demás; sino que se configura de forma relacional dentro de una cultura con su tradición y la circunstancia (Ortega y Gasset, 1943).

11. La mentalidad no se puede transformar a partir de argumentos concretos, los argumentos y las vivencias la pueden reforzar o debilitar pero sólo se cambia por otra mentalidad. A esta transformación profunda de la cosmovisión se le puede llamar *metanoia* (Guardini, 2000)

12. El criterio para determinar la denominación de cada tipo de mentalidad educativa esencial responde del mismo modo, a la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo en términos de actividad con la finalidad de educar, y haciendo uso de términos que no sean empleados en los círculos científicos con otros significados que puedan llevar a confusión o si ya están siendo utilizados en otras esferas del conocimiento, se puedan seguir entendiendo del mismo modo pero desde la esfera de las mentalidades.

Tomando como criterios de clasificación la relación sujeto-objeto en la actitud educativa y en la imagen de mundo educativo, y atendiendo a las reglas de clasificación aquí expuestas, encuentro los tipos de mentalidades educativas esenciales reflejados en la siguiente tabla:

Criterios de clasificación de mentalidades educativas esenciales				Imagen de mundo (referencia al objeto)		
				Fisión Sujeto-Objeto	Fusión Sujeto-Objeto	Superación
				Natural	Cultural	Sobrenatural
Actitudes (referencia al sujeto)	Fisión Sujeto-objeto	Objetivada	Contemplativa	<i>Adquisicionista</i>		
			Activa			
	Subjetivada	Contemplativa	<i>Constructivista</i>			
		Activa				
	Fusión Sujeto-objeto	Totalizada	Contemplativa	<i>Integracionista</i>		
			Activa			
	Superación	Abierta	Habitativa	<i>Habitacionista</i>		

Figura 3. Mentalidades educativas en función de la relación sujeto-objeto en la actitudes y imagen de mundo

3.1. La relación sujeto-objeto en la mentalidad educativa como criterio de clasificación

Al ver la mentalidad educativa por dentro apreciamos la relación sujeto-objeto como el factor fundamental para establecer tipos de mentalidad. Grosso modo, la actitud educativa es el componente subjetivo de la mentalidad educativa y la imagen de mundo es el objetivo. Pero la relación sujeto-objeto no termina aquí dentro de la mentalidad educativa, sino que dentro de cada uno de los componentes puede darse mayor acentuación de uno u otro. Hay actitudes que pueden volcarse a lo subjetivo, otras que tiendan a lo objetivo y también existe la posibilidad de una posible superación de esa fisión sujeto-objeto (Jaspers, 1964).

A su vez, puede plantearse esta diversidad de relaciones sujeto-objeto en las imágenes de mundo, considerando que en unas predomina la fisión sujeto-objeto, en otras la fusión sujeto-objeto y en otras la superación como un ir más allá de la relación sujeto-objeto (Jaspers, 1964).

Con todo, no hay que olvidar que la distinción de componentes de la mentalidad (actitud e imagen de mundo) es una abstracción, y éstos nunca se

presentan aislados, lo que quiere decir que ciertas actitudes casan mejor con ciertas imágenes de mundo y viceversa. Por ejemplo, al abrir horizontes a nuestros alumnos podemos hacerles cambiar de actitud y al contrario, su actitud puede llevarles a perder perspectiva.

Al considerar la actitud educativa dentro del criterio de clasificación, se distingue entre actitudes objetivadas, subjetivadas, totalizadas y abiertas. Y a su vez, estas actitudes pueden tomar una forma operativa activa, contemplativa o habitativa.

a) Las *actitudes educativas objetivadas* son aquellas en las que el objeto es el elemento que vertebra la práctica educativa. Desde esta actitud, se tiende a que el sujeto asimile y transmita los aprendizajes que se consideran como ciertos y apropiados, o sencillamente los acordados o reconocidos por la comunidad como fundamento de su objetividad, y a la vez, evite las conductas y contenidos que son considerados contraproducentes. La tendencia a transmitir los contenidos objetivados de una sociedad, ha estado presente a lo largo de la historia de la educación, como procedimiento por el que los grupos humanos han exigido la

asimilación de los contenidos que la sociedad considera valiosos (Cirigliano, 1973).

Las sucesivas generaciones no se limitan a reproducir casi exactamente los modos de vida de las precedentes, sino que se verifica una acumulación progresiva de adelantos técnicos, se organizan las creencias, y se realiza un perfeccionamiento, aunque lento y discontinuo, del saber tradicional (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

b) Las *actitudes educativas subjetivadas* son aquellas en las que el sujeto tiene la primacía en el hecho educativo, entendiéndose que el sujeto humano no sólo se relaciona consigo mismo, sino que forma su sí-mismo. En torno a esta actitud, Jaspers (1968) utiliza el termino “*Selbstgestaltung*”, que viene a significar “formación-de-sí-mismo”. En palabras de Nietzsche sería: “*no me sigas a mí, sino a tí*”, vendría a ser como un producirse a sí mismo sin recetas exteriores. Hegel lo explica refiriéndose a que somos como una *naturaleza plástica*, como un gran bloque de mármol en el que cada cual puede sacar su escultura de una pieza sin tener que hacerse copia de un patrón dado, sino siguiendo un principio subjetivo, para llegar a ser lo que uno quiera ser (Holzapfel, 2009).

Desde esta actitud, se tiende a que el sujeto construya un aprendizaje que encaje con la realidad y le permita una adaptación individual y social. Si bien encontramos antecedentes en la historia, se puede considerar que es a partir de Kant, cuanto esta postura comienza a tomar fuerza en educación (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

c) Las *actitudes educativas totalizadas* son aquellas en la que no es el sujeto ni el objeto quienes ostentan la primacía, sino la integración de ambas en una unidad total indiferenciada, considerando aquello que afirmó

Anaxágoras: “*todo tiene que ver con todo*” y lo que decía Aristóteles: “*el todo es más que la suma de sus partes*”. Desde esta actitud educativa, se concibe la educación a partir de una comprensión que integre a toda la persona en sinergia con la Naturaleza (Barrera, 2002) para tender a la unidad universal, a la ciudadanía global y a la conciencia planetaria (Gallegos, 1999).

Esta actitud educativa se observa a lo largo de la historia de la educación en las posturas filosóficas monistas, en los planteamientos panteístas, las cosmogonías y teogonías de los pueblos brahmánicos, las culturas chamánicas, el hermetismo, el pitagorismo (Jámblico, 1997), en los grupos gnósticos de las distintas épocas (Lacarrière, 1982), en tendencias postkantianas como las de Fichte, Goethe o Krause (Álvarez, 2005), en la antroposofía de Steiner (2000)... Y en nuestros días ha cobrado especial fuerza dentro de lo que se conoce como movimiento *New Age* (Merlo, 2007). Se observa esta mentalidad de forma habitual en muchos de los conocidos como “libros de autoayuda”.

d) Las *actitudes educativas abiertas*, son aquellas en las que el sujeto sin dejar de estar separado de “lo Otro” se configura a sí mismo en su unidad con “lo Otro”. Esta mentalidad en apariencia, podría resultar similar a la totalizada, pero la diferencia es radical. La actitud totalizada hace “lo Otro” relativo a “lo vivido por mí” configurando una unidad como “Espíritu Absoluto” (Hegel, 1966), mientras que la actitud abierta hace de lo “vivido por mí” relativo a lo Otro, configurando la unión como donación mutua. La postura totalizante tiende a la independencia total, a la libertad “absoluta” ante el “no-yo” (Fichte, 1999), mientras que la apertura conduce a la entrega total, a la libertad “relativa”,

como respuesta a lo Otro (Ortega y Gasset, 1943).

Quizás la diferencia más significativa entre la actitud totalizada y abierta se encuentra en que la tendencia a la totalidad lleva a la ausencia de deseo mientras que la actitud abierta tiende a la elevación del deseo hacia lo infinito. Por así decirlo, la actitud totalizada se trata en general de cumplimiento, de alcanzar la plenitud, de llegar al todo, mientras que la actitud abierta está caracterizada por el anhelo de la plenitud, que no se encuentra en el todo, sino en el infinito.

En la actitud totalizada la relación entre yo y no-yo es la de identificación en un todo unitario, mientras que en la actitud abierta la relación entre yo y no-yo es la empatía con lo separado de mí, con lo que formo una unidad en el encuentro. Encuentro es un “*estar-frente-a-frente-en-recíproca-presencia*” (Buber, 2004).

La apertura es salir de uno mismo, en un doble sentido: para un mundo de objetos que es vivenciado y para la subjetividad ajena con quien que se vive y se vivencia en común. Ambos objetos y sujetos ajenos son realidades distintas de mí (Stein, 2008).

Las actitudes objetivadas, subjetivadas, totalizadas y abiertas, pueden adoptar al mismo tiempo una actitud operativa activa, contemplativa o habitativa, según se tienda al cambio, a la admiración o al arraigamiento de lo aprendido.

a) Las *actitudes educativas activas* son aquellas en la que predomina el deseo de cambiar. La *actitud educativa objetivada-activa* busca la transformación de los comportamientos y conocimientos medibles del sujeto mediante la acción. Desde la óptica del que aprende puede ocurrir que la actitud

objetivada-activa se viva como una actitud pasiva de “dejarse hacer” o “hacer lo que hay que hacer”, sin pensar.

Al referirnos a la *actitud educativa subjetivada-activa*, el sujeto humano no sólo se relaciona consigo mismo, sino que forma su sí-mismo e interacciona con las otras subjetividades: se autoconforma y se conforman (Jaspers, 1968).

Desde la *actitud educativa totalizada-activa*, la dinámica consiste en un diálogo dialéctico con la totalidad (Hegel, 1966). ¿Y desde la actitud abierta? Desde la actitud abierta propiamente no cabe esta actitud operativa, pues el sujeto se estaría encerrando en la actividad, y lo mismo sucede con la tendencia contemplativa. En la actitud abierta sólo cabe una actitud habitativa.

Desde las actitudes activas, el educador no da formación, no se limita a transmitir conocimientos, sino que se alcanza el conocimiento y la formación mediante la acción del que se educa (Dewey, 1998).

b) Las *actitudes educativas contemplativas* en cambio, se caracterizan, ante todo, por un “dejar ser” a las realidades para conocerlas tal y como se presentan al entendimiento para así, hacerlas objeto de una teoría o de motivo de inspiración (Jaspers, 1968). Desde esta perspectiva, no se da una conformación, sino una adecuación del entendimiento a la cosa.

Desde la *actitud objetivada-contemplativa*, la educación se dispone para lograr que los sujetos sepan la verdad objetiva de las cosas. Desde la óptica del que aprende, la actitud contemplativa puede vivirse como actitud pasiva de “dejarse llenar”.

Desde la *actitud subjetivada-contemplativa*, también se incide en que

el educando acceda a la verdad, pero una verdad construida desde su perspectiva. La *actitud totalizada-contemplativa*, se manifiesta como intuición de los principios y dinámicas del Cosmos. Desde la postura abierta, no se sostiene por la sola contemplación pero si puede ser el inicio que le lleve a la acción, y sin dejar de ser contemplativa adoptar una actitud habitativa.

c) Las *actitudes educativas habitativas*, parten desde una actitud de “unidad acción-contemplación”, pero no entendido como “50% acción” y “50%

contemplación”, sino “100% acción” y “100% contemplación”. Desde una visión meramente racionalista o voluntarista, esta actitud operativa es tan difícil de alcanzar como tratar de enfocar cerca y lejos al mismo tiempo con una máquina fotográfica. La única forma de mantener esta actitud es mediante una capacidad que sobrepase las propias capacidades “naturales” de la cámara, fijando el plano en un punto más allá de si misma. Es decir, para adoptar una actitud habitativa se requiere estar abiertos a una visión sobrenatural, y de forma común, el sujeto participa de esta visión por la Fe.

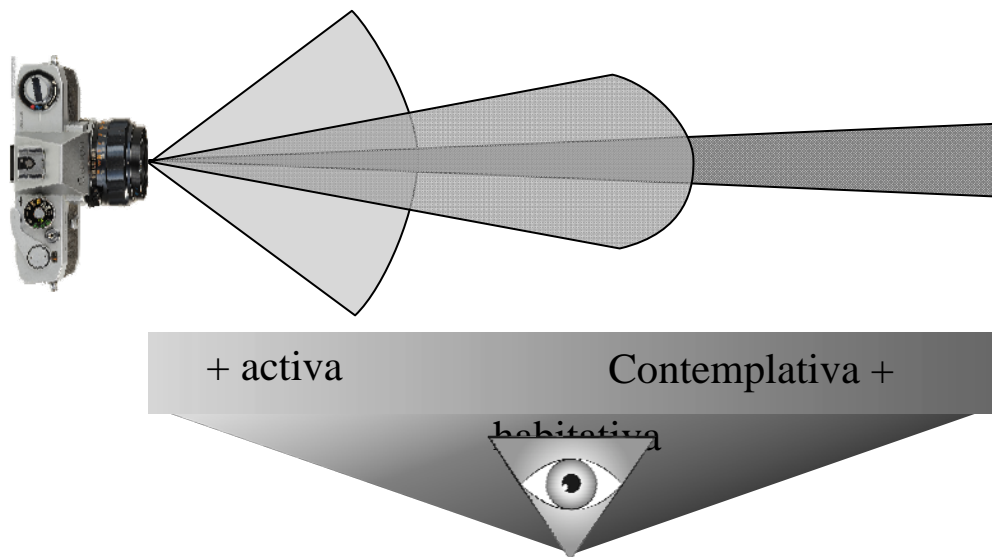


Figura 4. actitudes educativas operativas utilizando la metáfora del enfoque fotográfico

Habitativo es un término técnico que será usado en adelante en el sentido de “actitud activa y contemplativa a la vez en sinergia con lo que acoge”. Lo que acoge es el fundamento, el sustrato en el que habito y fijo la mentalidad. Fijar supone establecer un vínculo (López Quintás, 1987). No se construye y luego se habita lo construido, sino que primero confío en la habitabilidad del sustrato encontrado, encuentro un

sentido valioso que me atrae y lo tomo como fundamento de mi construcción.

Es tal la confianza en lo que se me da y en quien me lo da, que bien podría ser considerada de forma primordial, una actitud pasiva ante la atracción del valor del don recibido (Frankl, 2000). Se podría considerar la actitud habitativa, como combinación de actitudes: activa-contemplativa-pasiva. Utilizando como analogía al astronauta

en el espacio exterior, se puede considerar la contemplación como ese admirar la realidad del mundo en el que gravita, la actividad sería la capacidad de autopropulsión que le podría dar una nave o unos propulsores y la pasividad es esa atracción gravitatoria del planeta sobre el astronauta. A partir de esta metáfora se entiende como punto clave de la actitud habitativa la tendencia de atracción *centro de gravedad permanente* en el que podemos “*echar raíces*” (Simone, 2000) por el amor.

La actitud habitativa no es un estar en el mundo como posibilidad, es decir, adoptando una de las posibles formas de *encajar* en él, sino que consiste en estar en el mundo para habitar en la misión que da sentido a mi existencia. No es un *construir-posibilidad*, sino un *habitar-obligación* en orden a un fin, que no es otro que el Sentido por el que he sido originado. Elegir una posibilidad de construir es un acto de autonomía pero elegir la posibilidad que tiene más sentido, es además, una acto de responsabilidad: “*es cierto que el ser humano es responsable de sí mismo, pero en todo caso no es responsable ante sí mismo*” (Frankl, 1999, p. 77).

Por ejemplo, si he sido originado avión, lo que tiene más sentido es que habite esta intención por la que he sido creado y viva como tal. Si actúo como coche, por ejemplo, seguiré siendo un avión (por mi sentido originario) pero mi realización no es plena como tal y además, frustrante e inadaptada en el ámbito de las carreteras.

La actitud habitativa es activa, contemplativa, y también fijativa en el don recibido. Como regalo (presente) no se vive con resignación, sino con agradecimiento y goce.

La actitud educativa habitativa no se orienta a la mera asimilación de representaciones de objetos ni a la mera

construcción de posibilidades del sujeto, sino que resulta una invitación a estar-en-el-mundo en su totalidad (Heidegger, 1994) con apertura al infinito (Lévinas, 2002) mediante la realización del propio proyecto de vida (Ortega y Gasset, 1943). La educación es concebida como disposición para emerger libre y responsablemente de la totalidad para dirigirse hacia un estar-en-el-mundo lleno de otros sujetos a los que encontrar y de sentidos que realizar (Frankl, 2000; Lévinas, 2002; Ortega y Gasset, 1943). A este “emerger”, en términos Heideggerianos se le puede denominar “aperturidad” (*Erschlossenheit*), en el sentido de “dejar abierto”, “estado de lo que queda abierto”. La actitud habitativa es, por tanto, propia de quien tiene un modo de ser efusivo, se despliega y acampa en la existencia para “ser de un modo auténtico”, “*ser-con*” y “*ser-para*” (Heidegger, 1994; Lévinas, 2002)

Este “ser auténtico” significa ser propiamente yo, “ser en propiedad”. Propiedad que es vivida en común unidad con lo propio del otro, de forma que yo soy más propiamente yo, cuando estoy abierto al Tú. Por tanto, desde la actitud habitativa no se contempla sin más lo que es propio de “lo otro”, ni se construye cualquier cosa que sea posible, aunque no sea lo propio, ni uno se deja asimilar pasivamente por *lo otro*, sino que “recibo, contemplo, construyo y entrego lo propio” para “habitar nuestra propiedad”. A esta propiedad que me ha sido dada para cultivar, edificar y vivir en comunidad (común-unidad), Ortega y Gasset lo denomina “vocación personal”, y se realiza como “proyecto de vida” (Heidegger, 1994; Ortega y Gasset, 1943).

La actitud educativa habitativa se orienta al descubrimiento de la propia vocación personal para habitarla y

desde ahí cultivar y edificar el propio proyecto de vida, no cualquier posible proyecto que pudiera encajar, sino el proyecto que sea la Intención por la que he sido originado.

3.2. La relación sujeto-objeto en la imagen de mundo educativo condición y consecuencia de la actitud educativa

Así como las actitudes las toma el sujeto en relación al mundo del que se forma la imagen, la imagen de mundo no es algo en sí y por sí, sino que pertenecen a un todo con el sujeto que forma dicha imagen (Holzapfel, 2009).

Aunque a la hora de organizarlo en una clasificación resulten unas imágenes de mundo más amplias que otras, para cada cual, su imagen de mundo es lo absoluto y lo abarca todo. Para cada sujeto, su imagen de mundo es “condición” y “consecuencia” de la actitud tomada. Según cambia el sujeto o las situaciones, la imagen de mundo puede cambiar condicionando un cambio de actitud o, la actitud puede cambiar y como consecuencia, hacer cambiar la imagen de mundo.

Al mismo tiempo, según sea la actitud del sujeto, la imagen de mundo será descrita como representación del objeto por el sujeto (*actitud objetivada*), construcción del objeto por el sujeto (*actitud subjetivada*), integración de objeto y sujeto sin separación (*actitud de totalidad*) o ámbito del objeto en el sujeto y del sujeto en el objeto conformando una unidad de elementos separados (*actitud habitativa*). Sea como fuere, según la perspectiva que tome el sujeto, se pueden distinguir las siguientes imágenes de mundo educativo:

a) La *imagen natural de mundo educativo*, que se refiere a la comprensión de la realidad educativa

como ámbito físico, sensible y de situación que admite varias posibilidades con rasgo común en la *vivencia inmediata* y sujeta a una serie de principios y leyes naturales. No se considera indiferente vivir de un modo u otro, como si sólo fueran meros datos sensoriales que fluyen en nuestro entorno sino que suponen barreras por superar, medios propicios de los que servirse.

En general, todas las posibles variaciones giran en torno a la satisfacción o insatisfacción de la situación inmediata, en particular desde la óptica subjetivada. En cuanto a lo objetivo en esta esfera es lo que se puede tocar y medir, el dolor y el placer, la satisfacción y la insatisfacción. Desde una postura holística, se aprecia como sistema configurado por sinergias dentro del Cosmos. Desde la postura abierta se aprecia como dimensión física dentro del conjunto de dimensiones que conforman el mundo.

b) La *imagen cultural de mundo educativo*, no es contraria a la imagen natural, es más, se podría decir que lo natural en el ser humano es mostrarse de forma cultural. La imagen cultural asume la natural y le aporta una perspectiva más amplia. La vivencia no es mera inmediatez sino que cuenta con un pasado y un futuro, una memoria y unas expectativas amplias. Podemos referirnos a una vivencia subjetiva y una apertura social. Si la imagen natural es una imagen física y sensorial, la imagen cultural podemos describirla como imagen operativa, histórica, social y psicológica de mundo.

c) La *imagen sobrenatural de mundo educativo*, asume las anteriores como dimensiones de una realidad que va más allá, no como una porción más con la que se forma la totalidad, sino como apertura a lo infinito, por lo que cabría hablar aquí de totalidades, en

plural, pues lo que se busca son las diversas caras que puede tomar lo total para los seres humanos, las culturas y las épocas.

La imagen sobrenatural de mundo educativo no es ni una “representación” ni una “interpretación” sino una “presentación” del infinito en la educación. Una supuesta “imagen total” objetivada (tematizada), subjetivada (interpretada) o totalizada (intuida) ya no sería abierta, no sería la realidad presente, sino re-presente (objetivada), inter-presente (subjetivada) o trans-presente (totalizada). La presentación no es una alternativa a la representación, a la interpretación o a la transpresentación, sino apertura a “lo que no soy yo” y a “lo que soy por completo”, incluyendo las supuestas representaciones, interpretaciones y transpresentaciones de mundo que se puedan realizar.

4. MENTALIDADES EDUCATIVAS ESENCIALES CONSECUENTES DE LA RELACIÓN SUJETO-OBJETO EN LA ACTITUD EDUCATIVA E IMAGEN DE MUNDO EDUCATIVO

En función de la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo que configura la mentalidad educativa, establezco la siguiente clasificación: la *adquisicionista*, la *constructivista*, la *integracionista* y la *habitacionista*.

Se aprecia que el componente que más sustantiva y clarifica la diferenciación de mentalidades en función de la tensión sujeto-objeto es la actitud educativa. Las diferentes esferas de imagen de mundo resultan un factor secundario y adjetivo. Es decir, se podría hablar de adquisicionismo natural, adquisicionismo cultural o adquisicionismo sobrenatural. Y lo

mismo se podría matizar del constructivismo y del integracionismo.

Con respecto al habitacionismo no caben adjetivos en relación a la esfera de imagen de mundo, pues en ese preciso instante dejaría de ser habitacionismo para encerrarse en la esfera señalada.

Se observa que la actitud operativa (activa, contemplativa o habitativa) no resulta concluyente para determinar tipos de mentalidades esenciales en función de la tensión sujeto-objeto, pues se observa, por ejemplo, que se puede mantener una actitud activa tanto desde una postura subjetivada como objetivada.

La mentalidad educativa *adquisicionista* se establece por una actitud educativa de prevalencia hacia el objeto, de forma que la imagen de mundo, ya sea natural, cultural o sobrenatural, tienda a ser objetivada desde una actitud objetivada del sujeto.

La mentalidad educativa *constructivista* se dispone por una actitud educativa subjetivada, en función de la imagen de mundo, ya sea natural, cultural o sobrenatural, que puede considerarse tanto como apariencia de la posible objetividad como de posible subjetividad de la imagen de mundo educativo.

La mentalidad educativa *integracionista* se configura por una actitud educativa de fusión sujeto-objeto, donde la imagen de mundo tiende a fundirse en alguna o todas las esferas de mundo, pero siempre vividas como totalidad.

La mentalidad educativa *habitacionista* se sostiene en una actitud educativa *habitativa* en función de una imagen de mundo educativo abierto que comprende todas las esferas de imagen

de mundo: natural, cultural y sobrenatural, de forma armónica. Es decir, sin entender la idea de natural, cultural o sobrenatural como esferas opuestas o yuxtapuestas sino como apertura participativa de todas las dimensiones de mundo formando una unidad. No en la que el sujeto se integra, sino en la que el sujeto se encuentra. En la medida que la actitud bascule hacia la contemplación o hacia la acción, la imagen de mundo se objetiviza o subjetiviza y la mentalidad, atendiendo a la situación, derivará hacia el *adquisicionismo*, el *constructivismo* o el *integracionismo*.

Veamos a continuación, cómo se podría entender el fenómeno educativo desde cada una de estas mentalidades educativas, en función de la relación sujeto-objeto en la actitud educativa e imagen de mundo educativo.

5. DESCRIPCIÓN DE LAS MENTALIDADES EDUCATIVAS POR LA INTENCIONALIDAD CON RESPECTO AL FENÓMENO EDUCATIVO

Para describir cada una de las mentalidades educativas en función de la relación sujeto-objeto, plantearé esta misma relación (sujeto-objeto) en el fenómeno educativo, desde la perspectiva de quien tiene la intencionalidad de educar (el educador), considerando como sujeto a quien recibe el efecto de la educación (el educando) y como objeto a la finalidad a la que se dirige la intención del educador, que no es otra que la educación manifestada en el educando en forma de conductas, conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes, hábitos, virtudes, competencias, valores

o como se quiera plantear desde cada modelo explicativo. En cualquier caso, con respecto a la finalidad de la educación desde cualquier mentalidad, nos podremos referir como proceso de “plenificación” humana.

Para respetar la fenomenología de las descripción, consideraré al mismo tiempo que la relación antes señalada entre educando y finalidad educativa, está dentro, asimismo, del fenómeno educativo en donde se encuentra el educador (sujeto que tomo como referencia para describir cada mentalidad educativa esencial). Por tanto, los rasgos que presento no son una descripción abstracta de las mentalidades, sino que están dentro del marco del fenómeno educativo y en función de la relación sujeto-objeto que marca las diferencias en la clasificación.

Conviene señalar que intencionalidad hace referencia a hechos psíquicos que desde una determinada mentalidad se dirigen a un objeto (externo o interno). Estos hechos psíquicos no sólo se refieren a las intelecciones, sino también a los deseos que hacen tender la intencionalidad hacia el objeto con la que se configura la mentalidad.

Tal y como he confeccionado la clasificación desde el plano fenomenológico, hago una descripción que puede considerarse absoluta en relación al fenómeno educativo, mostrando los rasgos determinantes de la mentalidad educativa esencial del educador, como condición y consecuencia del presunto fenómeno educativo, a partir de su intención para que el educando acceda a la plenitud según su actitud educativa y su imagen de mundo educativo. Como puntos esenciales se puede decir que:

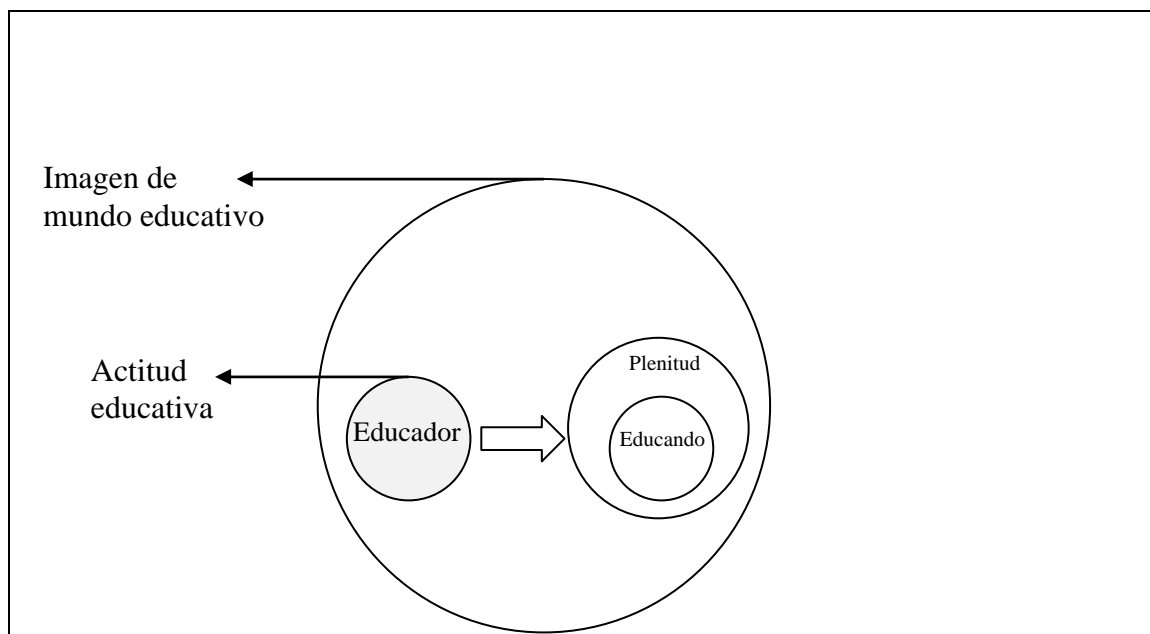


Figura 5. Mentalidad educativa del educador con respecto al sujeto en proceso de plenificación como efecto de la educación.

* Para la mentalidad educativa *adquisicionista* la intención será lograr que el educando adquiriera la plenitud

* Para la mentalidad educativa *constructivista* la intención será lograr que el educando construya la plenitud

* Para la mentalidad educativa *integracionista* la intención será lograr que el educando se integre en la plenitud.

* Para la mentalidad educativa *habitacionista* la intención será lograr que el educando habite en la plenitud y a su vez, se disponga para que la plenitud habite en el educando.

Una prueba de la esencialidad de las mentalidades expuestas se aprecia en que estas mentalidades aplicadas al ámbito de la educación pueden ser aplicadas a cualquier otro ámbito y seguirían teniendo el mismo fundamento.

Otra prueba de la esencialidad se observa en que todas las mentalidades presentadas permiten el empleo de todos los medios disponibles: recursos, espacios, personas, estrategias,

procedimientos, métodos, técnicas educativas... No puede decirse que de una mentalidad concreta se deriven, necesariamente, una serie de modelos explicativos. No obstante, cada mentalidad tenderá a usar las formas de educar que se adecúen mejor a su manera de entender la educación, a sus prioridades, sus principios, etc.

Por ejemplo, no sería lógico afirmar que de la mentalidad constructivista se deriva necesariamente una práctica educativa centrada en el educando y que de la mentalidad adquisicionista se deriva una práctica centrada en el educador. La centralidad en la práctica educativa la dará el modelo práctico seleccionado pero como es lógico, desde cada mentalidad se tenderá a los modelos que se considere más eficientes en función de lo que se entiende en cada caso como finalidad de la educación.

5.1. La mentalidad educativa *adquisicionista*

Desde la mentalidad educativa *adquisicionista*, la intención del

educador será lograr que el educando adquiera su plenitud por la vía del desarrollo, según la esfera de mundo en la que se esté planteando la adquisición.

Desde la mentalidad educativa *adquisicionista* el interés está en el educador y no tiene porque tenerlo, necesariamente, el educando. Uno de los objetivos de las pedagogías planteadas desde esta mentalidad será despertar en el educando el interés por el objeto de la educación para que así, lo adquiera en la mayor medida y del mejor modo posible. Para saber en qué medida el objeto ha sido adquirido, desde esta mentalidad, se determinan patrones y se establecen referencias observables que testifiquen la adquisición, al menos en apariencia.

Desde el adquisicionismo se hace referencia continua a la adquisición de “hábitos” como elemento clave de la educación pero se hace de forma muy diferente a como se plantea desde el habitacionismo. El hábito del adquisicionismo consiste en *adaptarse* a lo dado. Uno se habitúa a los factores ambientales, al ritmo de vida, a las condiciones necesarias para ejercer la profesión. Esta adaptación consiste en la interiorización de una manera de ser por medio del aprendizaje de un saber, un saber hacer y un saber ser lo que se haya programado. Lo contrario, la inadaptación, acarrearía problemas o carencias físicas, psicológicas, sociales o existenciales.

Junto a los hábitos de *adaptación*, se da un hábito de *estabilización*, pues no sólo uno se adapta, sino que además se acostumbra, con lo que uno consigue más tiempo y seguridad para seguir adaptándose a realidades más complejas (März, 1990). Desde la mentalidad habitacionista, como mostraré más adelante, se entiende hábito de forma muy diferente a lo que aquí he descrito. Es más, el hábito como

“acostumbramiento” (*habituarse*) es uno de los obstáculos que habrá que salvar para desarrollar el hábito entendido desde el habitacionismo como vivencia nueva y original de la realidad presente.

5.2. La mentalidad educativa *constructivista*

Desde la mentalidad educativa *constructivista*, la intención del educador es lograr que el educando construya su plenitud. A diferencia del adquisicionismo, no pretende un desarrollo del sujeto en función de unos patrones que muestren su correspondencia con la Plenitud como objeto universal, sino que la intención es lograr que el educando construya una plenitud que encaje con la realidad; es decir, no hay una plenitud que se deba adquirir, sino muchas posibles plenitudes que pueden ser del interés del que se educa en la medida en que encajan con su realidad y así se establece como su plenitud; aquella que le permite una mejor adaptación a la vida.

Estas construcciones las realiza el educando en su interacción con el mundo, ya sea desde una perspectiva natural (Piaget, 1972), cultural (Vygotsky, 1978) o trascendental (Kant, 2009) y se considera una construcción válida en la medida que lo construido es asimilación significativa. Se podría decir que el valor en sí no es lo significativo sino el valor que le da el educando en su educación. Desde esta mentalidad, lo significativo desde el punto de vista educativo, no es la apariencia de la “plenitud en sí”, sino el sentido de la “plenitud para mí” como construcción intencional del educando. Por otra parte, las construcciones no son definitivas, sino más bien forman parte de un proceso de transformación y/o elaboración esencialmente dinámico, sistémico y cambiante.

Desde la mentalidad *constructivista* no existen unos principios universales preexistentes al pensar y el obrar humano, sino que los principios son resultado de la actividad humana. La imagen de mundo no se concibe como un ordenamiento en función de unas leyes que se encuentran en la Naturaleza sino que son convenciones del conocer humano y el acuerdo intersubjetivo (Kohlberg, 1992; Habermas, 1987).

Desde la mentalidad educativa *constructivista*, para la construcción de significados, el educando debe emplear una actitud activa que de tomar forma de contemplación, habría que considerarla desde el pensamiento crítico que cuestiona la realidad dada. Que la mentalidad *constructivista* requiera exclusivamente de modelos activos y críticos para desplegarse no quiere decir que la metodología activa y el pensamiento crítico sean patrimonio exclusivo de esta mentalidad. (Mackenzie, 2011).

En general, es aceptado desde todas las mentalidades que el educando tenga una actitud activa y participativa y mejor es aprender con agrado que su contrario. Nadie puede negar la mayor eficacia de una enseñanza que sea capaz de implicar activamente al educando, que comprenda y parta de sus propios esquemas conceptuales, de sus inquietudes y preocupaciones; de su contexto. Tampoco se puede negar el mayor interés de un aprendizaje destinado a comprender y no sólo a memorizar maquinalmente. Ahora bien, estos aspectos no son exclusivos de la mentalidad *constructivista*. Educadores de todas las mentalidades podrían sostener estos mismos planteamientos. Autores tan dispares como Sócrates, Tomás de Aquino, Montaigne, Dewey, Freire, García Hoz, Peters, Hirst, Scheffler, nada sospechosos de ser constructivistas, respaldan estos modos

de proceder en la educación (Barrio, 2000).

También quiero señalar la posibilidad de una mentalidad *pseudo-constructivista*, es decir, un educador con mentalidad adquisicionista que la viste de constructivista con la intencionalidad de lograr que los educandos adquieran las construcciones hechas por este educador.

5.3. La mentalidad educativa *integracionista*

Desde la mentalidad educativa *integracionista*, la intención del educador es lograr que el educando se integre en la Plenitud, y la manera de hacerlo es “despertando las conciencias” para que el educando acceda a un nivel de conciencia superior que le disponga a una intuición más plena del todo (Steiner, 2000).

La mentalidad educativa *integracionista* parte de una imagen de mundo como totalidad integrada, en el cual todo está conectado, y además en algunas de sus manifestaciones se ve así misma como la mentalidad que puede corregir la falta de equilibrio que ocasiona fisión sujeto-objeto en las mentalidades (Wilber, 2000). La imagen de mundo como totalidad, no significa que necesariamente asuma las tres esferas planteadas en nuestra clasificación, sino que, aunque sólo sea en una esfera, se adopta una imagen total, sin fisión sujeto-objeto, sin separaciones artificiales, ya sea desde una perspectiva natural, cultural, sobrenatural o con la apariencia de integrar las tres esferas.

“Integrarse en el todo” no significa mezclarlo todo, no es ser ecléctico, sino caer en la cuenta de la relación sistémica de todo, aquí y ahora, en el instante presente con atención plena o *mindfulness*, no sólo sin perder de vista

su complejidad (Morin, 2008), sino afrontando con actitud serena y transformadora (Kabat-Zinn, 2013).

Muchos modelos educativos actuales denominados holísticos, integrales o sistémicos, aunque sólo sea en apariencia, parten de esta mentalidad integracionista (González, 2009; Gallegos, 1999; Yus, 2001).

5.4. La mentalidad educativa habitacionista

Desde la mentalidad educativa *habitacionista*, la intención del educador es lograr que el educando habite en la Plenitud y a su vez, se disponga para que la Plenitud habite en el educando.

Desde una mentalidad *adquisicionista* o *constructivista* la plenitud es “*ser para mí*” y en la medida que asimilo por vía de desarrollo o de construcción, tenderé hacia la plenitud. Desde estas mentalidades de fisión sujeto-objeto, no hay plenitud para mí que no sea en mí, ya sea “nutriéndome” de lo que no soy yo o construyéndolo en mí. Incluso, en el hipotético caso de que un sujeto decida darlo todo para ser pleno, precisamente, se vacía para adquirir la plenitud para sí o como forma de construirla en sí. Quizás sus bienes sean para otros pero a cambio él adquiere o construye un bien mayor para sí, que le plenifica según las expectativas de la mentalidad correspondiente.

Desde una mentalidad *integracionista* (de fusión sujeto-objeto) la plenitud es también “*ser para mí*” pero no por vía de asimilación, sino por vía de disolución del yo en el todo, una identificación a la que se denomina de diversas formas: “conciencia universal” o sencillamente “amor” (Gallegos, 1999).

Desde el habitacionismo la plenitud no es “*ser para mí*”, sino “*ser para el otro*”: apertura al Otro para ser más, yo mismo. Desde la mentalidad habitativa esto es el amor. Para el integracionismo, amor es armonía de la unidad de un todo en el que no hay partes. Para el habitacionismo, amor es el encuentro de un yo y un tú para formar un nosotros.

La plenitud para el habitacionismo no es un “*llenarse de*” adquisiciones ni construcciones, tampoco es un “*abismarse en*” el todo, sino un “*desplegarse hacia*” el Otro y así se encuentra la plenitud en mí y a la vez, más allá de mí. La mentalidad *integracionista* seguirá la vía del control total para alcanzar la plenitud total, y la *habitacionista* seguirá la vía de la entrega total para habitar en la plenitud infinita.

En cierto modo, se podría decir que el adquisicionismo y el constructivismo tienden a la plenitud por vía de asimilación, mientras que el integracionismo y el habitacionismo lo hacen por vía de apertura. Y así como se aprecia la diferencia entre la forma de asimilar del adquisicionismo y el constructivismo (el uno copiando la realidad, el otro construyendo a partir de la apariencia de la realidad), también hay que diferenciar la forma de apertura: la del integracionismo por concentración y la del habitacionismo por despliegue.

La intencionalidad de la educación *habitacionista* será, por tanto, enseñar a “*desplegarse hacia*” para plenificarse a sí mismo abriéndose hacia más allá de sí mismo, que sería un “*crecer hacia fuera de sí en sí*”. Hacerse pleno contribuyendo a la plenitud del tú y participando de la plenitud infinita. Viktor Frankl, desde una aparente mentalidad habitativa, considera que el ser humano es un ser que se dirige necesariamente a algo o a alguien

distinto de sí mismo (Frankl, 2000). Esta tendencia humana de despliegue es la razón de ser de la mentalidad habitativa.

“*Creecer en sí sin salir fuera de sí*”, no sería “*desplegarse hacia*” sino un salir para “*llenarse de*”. Sería una educación orientada a la plenificación por asimilación del objeto por vía de objetivización o subjetivización, más propio del adquisicionismo y el constructivismo respectivamente.

“*Creecer fuera de sí para sistematizarme en el todo*”, sería lo propio del integracionismo que tampoco es un “*desplegarse hacia*”, sino un “*diluirse en el todo*”. Desde la óptica habitacionista, no sería apertura sino una forma de encerrarse en “el todo”.

Con lo dicho, no se puede concluir que el habitacionismo sea una mentalidad contraria a las demás mentalidades, sino que puede interpretarse más bien como una apertura del adquisicionismo, del constructivismo y del integracionismo. Para habitar hay que adquirir, construir e integrar, pero sin quedar encerrado en ninguna de estas visiones de mundo, sino adquirimos, construimos y nos integramos para habitar el Infinito.

No es un adquirir que consume lo adquirido, sino que lo cultiva y edifica con apertura a la realidad infinita. Así, tampoco es contrario al constructivismo, en la medida que habitar y construir están uno con respecto al otro, en relación de principio, fin y medio pero también como uno en el otro, pues el construir aprendizajes ya es en sí mismo “habitar la educación” y “habitar la vida” es ir construyendo el proyecto de vida (Heidegger, 1960). Ni tampoco es contrario a la integración en la medida que habitar el Infinito lleva consigo

formar parte integrante en él pero sin agotarlo en una totalidad (Hegel, 1966).

Esta mentalidad, no consiste en alcanzar altas cumbres de pensamiento, sino ser capaces de habitar en el aquí y ahora con una vida abierta al Infinito (Lévinas, 2002). La conciencia, según Lévinas (2002), todo lo integra, todo lo asimila, todo lo vuelve alimento y transmutación del otro en el mismo. Sin embargo, hay “algo” que se resiste a entrar en el sujeto, a ser devorado y asimilado; se trata del rostro del Otro, el cual viene de una dimensión exterior a la totalidad, sin ningún contacto con ella, es un extranjero que además se resiste a entrar en la propia *totalidad de mi egoísmo*. “El otro” es metafísico porque está ligado a la idea del Infinito.

Los autores integrantes de lo que he venido a calificar de “humanismo abierto”: Sócrates, Séneca, Agustín de Hipona, Lévinas, Buber, Stein, Guardini, Ortega y Gasset, Zambrano, Frankl, MacIntyre, Arendt, Weil, Zubiri, López Quintás, etc, son los más representativos de la mentalidad educativa *habitacionista*. Sócrates y su *paideia* que abre a las personas a la verdad de forma mancomunada (Barrio, 2009). Séneca, quien propone la *megalopsychia* como formación abierta a lo sublime (Martínez, 2013). Agustín de Hipona con ideas como “*No salgas de ti, vuelve a ti mismo, en el interior del hombre habita la verdad; y si encuentras mudable tu naturaleza, trasciéndete también a ti mismo*” (Abbagnano y Visalberghi, 1992, p.98). Buber quien considera que para quien habita en el amor y contempla en el amor, los hombres se liberan de todo lo que los mezcla con la confusión universal (Buber, 2004). Edith Stein, quien explica la educación como el supremo arte en el cual el Espíritu Santo es el maestro y en el cual el ser humano es el humilde colaborador (De Rus,

2008). Así, de unos y otros voy encontrando nexos de unión que me ayudan a entretejer el ropaje argumentativo de la mentalidad.

6. HACIA LA APERTURA DE LA MENTALIDAD EDUCATIVA CONTEMPORÁNEA

Tras el análisis de los mentalidades educativas esenciales, me dispongo a realizar una valoración tomando como criterio subjetivo de valoración el grado en que, desde mi punto de vista, satisfacen los anhelos humanos de felicidad, entiendo por una mentalidad más ventajosa aquella que dispone de mejor modo lo humano para que tenga como consecuencia las mayores cotas de felicidad.

Desde esta perspectiva, considero que la mentalidad *habitacionista* es la que mejor responde a los grandes interrogantes del ser humano y nos dispone para practicar una educación más eficaz que tenga como consecuencia una felicidad llena de sentido.

Para poder decir que una mentalidad es más ventajosa que otra, se me podría reprochar que no puedo apreciar cada mentalidad desde dentro sin estar condicionado por mi propia mentalidad; sin embargo, considero que “no es necesario ser carpintero para poder afirmar si una mesa está coja o no”. Ciertamente no puedo vivir objetivamente cada mentalidad en estado puro pero así todo, considero que es posible hacer un esfuerzo intelectual empático que nos permita comprender cada mentalidad desde dentro de manera reflexiva.

Una manera de valorar “la cojera” de cada mentalidad puede ser llevar a cada mentalidad a sus límites en su intencionalidad de felicidad, de forma que las intelecciones se encuentran con

el misterio y los deseos con el sufrimiento: ¿desde qué mentalidad se afronta con mejores expectativas de plenitud estos extremos?

En cuanto al sufrimiento, las mentalidades *adquisicionista*, *constructivista* y *integracionista*, sólo son capaces de afrontarlo como ausencia de felicidad y que por tanto debe ser reemplazada por felicidad. Sólo desde el habitacionismo, se encuentra en el sufrimiento un sentido positivo, no es ni mismo como podría considerarlo un masoquista, sino como camino de plenificación que tiene como consecuencia la felicidad. Las mentalidades no habitacionistas, tratarán de afrontarlo por vías de reducción, escape o sublimación, pero sólo desde el habitacionismo se afronta con plenitud, como una realidad llena de sentido que tiene consecuencias de felicidad.

En cuanto al misterio, el adquisicionismo reduce a objetividades y el constructivismo a subjetividades, por lo que podemos considerar que son mentalidades alejadas del misterio y por tanto, incapaces de desentrañar las posibilidades de felicidad que pueda albergar tal realidad.

Por su parte, desde el habitacionismo se invita al sujeto a permanecer abierto al sentido del objeto en sí, lo que Heidegger (1960) denomina “apertura al misterio” para vivirlo con un sentido personal. Desde la mentalidad totalizada, no hay apertura al misterio, sino que el misterio queda desvelado por la intuición del todo. Desde la óptica habitacionista, el misterio no se desvela por mera intuición del sujeto, por su nivel de conciencia superior sino que también se accede por revelación de quien lo ha originado.

Desde el adquisicionismo las supuestas revelaciones del misterio son consideradas como testimonios objetivos que pueden ser adquiridos y asimilados, desde el constructivismo son consideradas testimonios de las apariencias del misterio y también pueden ser asimiladas por vía de construcción. Desde el integracionismo, las supuestas revelaciones del misterio se integran y sistematizan dentro del todo. Lévinas (2002) trata esta cuestión de la revelación como diálogo con Dios, una experiencia dialogal en la que la palabra del creador habita en su creación. Para el habitacionismo, la palabra no es sólo cognición, es vida del Otro en la que podemos habitar y que puede habitar en nosotros.

Saber habitar lo que desconocemos (el misterio) y nos hace sufrir, no surge de forma instintiva pero sí de forma natural por la educación de la intencionalidad de apertura que se encuentra en el interior de todo ser humano (Lévinas, 2002; Frankl, 2000). Esta educación abierta se configura dentro de una cultura *habitativa* formada por personas *habitativas* que ayudan a crecer a las demás personas a partir de un pensar, sentir y actuar *habitativo*. Este entorno supone una invitación a la apertura pero será cada sujeto de forma libre y responsable, quien acceda al misterio y sea capaz de encontrar el sentido del sufrimiento al responder a la llamada interior (Ortega y Gasset, 1943).

Desde el plano de las ideas, se podrá estar en contra de la mentalidad *habitacionista*, se podrá considerar que no tiene sentido, que es irracional, que es fruto del engaño o lo que se quiera considerar para desacreditarlo (Dennett, 2007), pero lo que no se puede hacer desde el rigor científico es negar el habitacionismo como fenómeno. A lo largo de la historia, millones de sujetos

han vivido y siguen viviendo en apariencia con esta mentalidad, tal y como la he descrito.

El único modo de refutar esta propuesta es que alguien pueda mostrar que tal mentalidad no es más que una manifestación de alguna de las otras mentalidades. Si esto se pudiera lograr, todavía quedaría el habitacionismo como aspiración. Es decir, aunque no hubiera nadie que viva o haya vivido con mentalidad *habitacionista* en la realidad, nunca se podrá decir que muchos lo han tenido como anhelo y por tanto, ha sido y sigue siendo una intencionalidad en el educar de muchos y lo que nadie puede negar, es que muchos de los que de sí han dicho que tienen esta mentalidad, las consecuencias que apreciamos en sus vidas son muy ventajosas para la Humanidad, y ya sea sólo por un sentido pragmático, conviene dejar abierta la puerta del habitacionismo por el bien de la Humanidad.

Invito al habitacionismo porque lo considero una apertura en la mentalidad educativa que responde a una educación llena de sentido. Las mentalidades no-habitacionistas pierden de vista alguna dimensión de la realidad educativa a la que no encuentran sentido. Esta ceguera educativa encuentra su raíz en los reduccionismos del hecho educativo que tienden a fijar su vista en un punto, ya sea el objeto, el sujeto o la totalidad sujeto-objeto. El aporte del habitacionismo radica en la apertura al infinito considerando el objeto, el sujeto y la totalidad como habitantes del infinito. Es decir, no consideración del infinito como puro término teórico del entendimiento, sino como vivencia en todas las dimensiones de la propia vida.

Si el infinito es irreal, el habitacionismo no es más que una idealización, pero si el infinito es real, no contar con él en la educación es una

cerrazón sin sentido. Seríamos como niños que se tapan los ojos y piensan que ya nadie les ve. Si el infinito es real, lo creamos o no, participa en la educación y como educadores, si esto es así, no podemos impedirlo sino aceptarlo o no, y educar como si existiera o como si no existiera. Pero insisto, sea cual fuese nuestra actitud y nuestra imagen de mundo, la influencia del infinito siempre estaría presente.

Desde el habitacionismo, se parte del supuesto de que el infinito es real y desde este principio, y todo sujeto en cuanto humano, cuenta con la intencionalidad de apertura al infinito y sólo desde una mentalidad *habitacionista* cabría la posibilidad de satisfacer esta tendencia de despliegue. Desde otra mentalidad, esta tendencia se atenderá con lo que considero sucedáneos de infinito, pues suponen respuestas que se descubren insuficientes para colmar la sed de infinito.

Propongo una apertura en la mentalidad educativa que permita gozar del poder educativo del infinito y de este modo ayudar a cada humano a crecer sin límite. Abogo por una educación sin límites y sólo será posible si salimos de nuestros límites en la mentalidad educativa para abrirnos a una mentalidad educativa sin miedo al infinito. No un infinito frío, en el que se baña el sujeto en soledad, sino un infinito en el que se permanece; un infinito que se habita. Un infinito que es hogar.

No se trata de un estado subjetivo, sino de un acontecimiento en la ecumenicidad del ser, que no es activo, ni contemplativo, sino habitativo: un delicioso “desfallecimiento” en el orden ontológico. Por su estructura intencional, la dulzura le viene al ser separado a partir del Otro. El Otro que se revela precisamente –y por su

alteridad– no en un choque negador del yo, sino como el fenómeno original de la dulzura (Lévinas, 2002).

7. CONSIDERACIONES FINALES

Este estudio no ha pretendido ser una demostración de mi tesis con respecto a la mentalidad educativa *habitacionista*, sino que desde un plano fenomenológico, he procurado mostrar el campo de realidad que se destaca desde la perspectiva de cada mentalidad, indicando mi preferencia por una mentalidad educativa que se abra al Infinito.

Tampoco he pretendido proponer mi preferencia como si se le pudiera considerar la mentalidad “correcta”, sino que he procurado presentarla a título de igualdad con las otras mentalidades educativas esenciales, destacando aquellos aspectos que desde mi punto de vista la hacen más ventajosa para afrontar la educación. En este sentido, aun en el caso de que no se comparta lo explícitamente dicho en el artículo, puede compartirse lo implícitamente mostrado en las explicitación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez Lázaro, P.F. (2005). *La masonería, escuela de formación del ciudadano: la educación interna de los masones españoles en el último tercio de siglo XIX*. Salamanca: Univ Pontificia Comillas.
- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión: 1930-1954; escritos no reunidos e inéditos de Hannah Arendt*. Madrid: Caparrós Editores (Orig. 1930-1954)

- Aristóteles. (1982). *Obras Completas*. Madrid: Aguilar. (Orig. 384 a. C.-322 a. C.).
- Barrera, M.F. (2002). *Holística, comunicación y cosmovisión*. Madrid: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Barrio, J.M. (2000). Las bases gnoseológicas de las modernas teorías sobre el aprendizaje. Una interpretación crítica del paradigma constructivista. *Revista de Educación*, 321, 351-370.
- Barrio, J.M. (2009) *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. Madrid: Rialp.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- Buber, M. (2004). *El camino del ser humano y otros escritos*. Salamanca: Kadmos
- Cirigliano, G.F.J. (1973). *Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Humanitas. (Orig.1967).
- Dennett, D. (2007). *Romper el hechizo: la religión como un fenómeno natural*. Madrid: Katz Editores.
- De Rus, E. (2008). Eduquer avec Edith Stein: un service de l'humanité. *Teresianum* (59), 241-266.
- Dewey, J. (1998): *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Orig.1916).
- Dilthey, W. (1997). *Teorías de las Concepciones del Mundo*. Barcelona: Altaya, (Orig. 1883)
- Febvre, L. (2004). *El rin: historia, mitos y realidades*. Madrid: Siglo XXI. (Orig.1935).
- Fichte, J.G. (1999). *La doctrina de la ciencia*. Barcelona: Ediciones Akal. (Orig. 1811).
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Frankl, V. (2000). *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*. Barcelona: Herder. (Orig.1975).
- Gallegos, R. (1999). *Educación holista*. México: Editorial Pax.
- Georges-Henri, L. (1977). *Le dessin enfantin*. París: Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A y Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del Saber*. Sevilla: Ed. Diada.
- González, A.M. (2009). *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- Guardini, (2000). *Ética: Lecciones en la universidad de Munich*. Madrid: BAC.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus. (Orig. 1981).
- Halbwachs, M. y Namer, G. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos Editorial. (Orig. 1994).
- Hegel, G.W.F. (1966). *Fenomenología del Espíritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Orig.1807).
- Heidegger, M. (1960). *Serenidad. Eco.Revista de la Cultura de Occidente, 1 (4)*.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal (Orig.1927).
- Holzapfel, C. (2009). El enlace hombre-mundo. *Revista Observaciones filosóficas, 9 (10)*. Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/elenlacehombremundo.htm>
- Husserl, E. (1982). *La Idea de la Fenomenología: Cinco Lecciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. (Orig.1913).
- Iglesia Católica. (2011). *Catecismo de la Iglesia Católica*. Vaticano: Librería Editrice Vaticana.
- Jámblico (1997). *Sobre los misterios egipcios*. Madrid: Editorial Gredos. (Orig. 225).
- Jaspers, K. (1964). *Autobiografía filosófica*. Buenos Aires: Editorial Sur. (Orig.1958)
- Jaspers, K. (1967). *Psicología de las concepciones del mundo*. Madrid: Editorial Gredos. (Orig. 1960).
- Jaspers, K. (1968). *Genio artístico y locura*. Madrid: Aguilar.
- Jaspers, K. (1969). *Entre el destino y la voluntad*. Madrid: Ediciones Guadarrama.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *La práctica de la atención plena*. Barcelona: Kairós.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL. (Orig. 1781).

- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo mental*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Lacarrière, J. (1982). *Los gnósticos*. México: Premia Editora.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme (Orig. 1961).
- López Quintás, A. (1987). *Vértigo y éxtasis. Bases para una vida creativa*. Madrid: Asociación para el Progreso de las Ciencias Humanas.
- Mackenzie, J. (2011). Positivism and Constructivism, Truth and “Truth.” *Educational Philosophy and Theory*, 43 (5), 534-546.
- Martínez, L.M. (2013). *Teoría de la Educación para Maestros. Fundamentos de la Educación*. Madrid: BibliotecaOnline.
- März, F. (1990). *Introducción a la pedagogía*. Salamanca: Sígueme.
- Merlo, V. (2007). *La llamada (de la) Nueva Era*. Barcelona: Kairós.
- Morin, E. (2008). *On complexity*. NY: Hampton Press.
- Ortega y Gasset, J. (1943). *Obras*. Madrid: Espasa-Calpe. (Orig. 1902-1955).
- Pérez Gómez, A.I. (1987). El pensamiento del profesor: vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Piaget, J. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel. (Orig. 1969)
- Pichon Rivière, E. (1998). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Real Academia Española (2013). *Diccionario de la RAE*.
- Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos (Orig.1813).
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Simone, W. (2000). *Echar raíces*. Madrid: Trotta.
- Stein, E. (2008). *Obras Completas. III Escritos filosóficos. Etapa de pensamiento cristiano*. Madrid: Monte Carmelo.
- Steiner, R. (2000). *El estudio del hombre como base a la pedagogía: fundamentos de la educación Waldorf*. Madrid: Editorial Rudolf Steiner.
- Touriñán, J.M. (2014). Dónde está la Educación: definir retos y comprender estrategias. A propósito de un libro de 2014” *Revista de Investigación en Educación*, 12 (1), 6-31.
- Touriñán, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós (Orig. 1934).
- Wilber, K. (2000). *Una visión integral de la psicología*. México: Alamah.
- Yus, R. (2001). Educación integral: *Una educación holística para el siglo XXI, Volume 2*. Bilbao:Desclée de Brouwer.