

La Inteligencia Espiritual como dimensión estructurante de la Educación Ambiental: hacia la reconexión con el Ser, los otros y la naturaleza

Spiritual Intelligence as a Structuring Dimension in Environmental Education: Towards Reconnection with the Self, Others, and Nature

Erika Echeverri Londoño

Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda,
Pereira, Colombia
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6495-2508>
Email: emecheverri@utp.edu.co

Wilson Arenas Valencia

Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad Tecnológica de Pereira, Risaralda,
Pereira, Colombia.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6544-855X>
Email: warenas@utp.edu.co

Recibido / Received: 13/04/2025
Aceptado / Accepted: 22/07/2025

Resumen: La crisis ambiental actual refleja fracturas en las relaciones del ser humano consigo mismo, con los otros y con la naturaleza¹. Este artículo propone replantear la Educación Ambiental desde una perspectiva que incorpora la Inteligencia Espiritual como dimensión estructurante de la dimensión ecológica y social. Analizando críticamente las raíces ontológicas y epistemológicas de la crisis, se argumenta que el paradigma moderno ha generado una percepción fragmentada del ser humano como entidad separada del mundo. Esta ontología de separabilidad ha permeado el sistema educativo, limitando los alcances de la Educación Ambiental, que no logra trascender enfoques de conservación para integrar dimensiones más profundas. El artículo desarrolla el concepto de la Inteligencia Espiritual fundamentado en tradiciones filosóficas diversas y en hallazgos neurocientíficos relevantes. Se propone una Educación Ambiental que integra la dimensión espiritual para resignificar de raíz la relación que el estudiante establece con el mismo y con los demás seres humanos y no-humanos, facilitando la transformación de percepciones y paradigmas respecto a su identidad y lugar en el universo, condición necesaria para abordar las causas profundas de la crisis ambiental.

Palabras claves: educación ambiental, educación para el desarrollo sostenible, inteligencia espiritual, espiritualidad.

Abstract: The current environmental crisis reflects fractures in human relationships with oneself, others, and nature. This article proposes rethinking Environmental Education from a perspective that incorporates Spiritual Intelligence as a structuring dimension of the ecological and social dimensions. By critically analyzing the ontological and epistemological roots of the crisis, it is argued that the modern paradigm has generated a fragmented perception of human beings as entities separate from the world. This ontology of separability has permeated the educational system, limiting the effectiveness of Environmental Education, which fails to transcend conservation approaches to integrate deeper dimensions. The article develops the concept of Spiritual Intelligence based on diverse philosophical traditions and recent neuroscientific findings. An Environmental Education that integrates the spiritual dimension is proposed to fundamentally redefine the relationship that students establish with themselves

1. Como autores consideramos que el ser humano forma parte constitutiva de los sistemas naturales, sin embargo, empleamos el término "naturaleza" para nombrar la experiencia subjetiva de separación que caracteriza la relación con lo no humano, reconociendo que dicha separación es una construcción social, no realidad fundamental.

and with other human and non-human beings, facilitating the transformation of perceptions and paradigms regarding their identity and place in the universe, a necessary condition for addressing the deep causes of the environmental crisis.

Keywords: Environmental Education, Education for Sustainable Development, Spiritual Intelligence, Spirituality.

1. Introducción

La crisis ambiental contemporánea evidencia no solo un desequilibrio en las relaciones que el ser humano establece con su entorno biofísico, sino una fractura civilizatoria profunda que se manifiesta en tres grandes brechas: la brecha ecológica, social y espiritual-cultural (Scharmer y Käufer, 2015). Estas brechas, lejos de ser fenómenos aislados, representan manifestaciones interrelacionadas de paradigmas y modelos mentales que han configurado históricamente nuestra comprensión del mundo y de nosotros mismos.

Las raíces de esta crisis multidimensional pueden situarse en los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la modernidad. Con la llegada del renacimiento, el humanismo y la revolución científica se produjo una reconfiguración radical de la relación sujeto-objeto que situó al ser humano como entidad superior y separada del mundo. Estos aspectos se reforzarían con la revolución industrial dando paso a las nociones de desarrollo y progreso (Harari, 2015; Spencer-Oatey, 2021) y con ellas a las de crecimiento y consumo (Stearns, 2006) como nuevos baluartes de la sociedad occidental.

Este paradigma ha permeado profundamente la educación en todos sus niveles, nutriendo una percepción del ser humano como entidad aislada dentro de los confines de su ego; separada de sus semejantes como del entorno natural; un entorno concebido como reservorio de recursos destinados a satisfacer las necesidades y ambiciones humanas.

En este contexto, la Educación Ambiental (EA), más recientemente Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), han evidenciado limitaciones para permear el sistema educativo y contribuir a abordar la crisis ambiental (Eschenhagen Durán, 2016). Estas limitaciones derivan, en gran medida, de una comprensión reduccionista de lo ambiental, que, a nivel de la implementación, no ha logrado trascender el enfoque conservacionista para integrar las dimensiones social, económica, política, cultural y, particularmente, espiritual.

El paradigma educativo dominante, fundamentado en esta ontología de la separabilidad, ha priorizado el desarrollo de la inteligencia intelectual en descuido, y en ocasiones detrimento, de dimensiones igualmente fundamentales del ser humano. Este artículo propone, mediante un ensayo teórico, no basado en recopilación de datos empíricos, un replanteamiento de la EA desde una perspectiva que reconoce a la Inteligencia Espiritual (IES) como dimensión estructurante de la dimensión ecológica y social.

Esta aproximación recupera elementos de diversas tradiciones filosóficas – desde el estoicismo greco-romano hasta el buddhismo, pasando por el hinduismo y el pensamiento ambiental latinoamericano contemporáneo- para fundamentar una concepción de la EA que trasciende la mera transmisión de información y desarrollo de habilidades, orientándose hacia la transformación ontológica del estudiante.

La tesis central que se desarrollará es que la superación efectiva de la crisis ambiental requiere una reconceptualización radical de la EA que integre lo intelectual, axiológico, sensible, corporal y espiritual, en la resignificación de la relación que el estudiante construye con el mismo y con los demás seres humanos y no-humanos.

Esta EA, fundamentada en el desarrollo de la IES, posibilita una transformación de percepciones y paradigmas respecto a su identidad y lugar en el universo, condición necesaria para abordar las causas profundas de la crisis ambiental contemporánea.

El artículo comienza con la contextualización de la crisis ambiental desde sus raíces ontológicas y epistemológicas. Posteriormente, se aborda el papel de la EA frente a dicha crisis y se desarrolla el concepto de la Inteligencia Espiritual. Esta sección se complementa con el aporte de diversas corrientes filosóficas y hallazgos neurocientíficos relevantes para la comprensión de la IES. Finalmente, se ofrecen reflexiones sobre las implicaciones de esta propuesta en el sistema educativo.

2. El amanecer de la modernidad

El renacimiento, el humanismo y la modernidad (siglo XV) ubicaron al ser humano como centro del universo, capaz de crear, aprender y desarrollarse de manera autónoma. La modernidad estableció la transición del pensamiento tradicional al progreso mediante la aplicación de la lógica y la razón. Este cambio de paradigma postuló que el intelecto humano constituía la herramienta fundamental para modificar el entorno, rechazando lo místico y sensible como recursos válidos para explicar la naturaleza de las cosas.

La revolución científica de los siglos XVI y XVII instauró una nueva forma de hacer ciencia basada en la experimentación, la medición y la observación detallada de los fenómenos naturales. El paradigma cartesiano estableció la división epistémica entre sujeto, quien conoce, y el objeto, el mundo dispuesto para ser conocido (Ángel Maya, 2001). Esta premisa ha conducido a una aproximación instrumental del conocimiento, orientado al control y manipulación de la realidad mediante la ciencia y la técnica (Heidegger, 2021).

La filosofía newtoniana incorporó el atomismo y el determinismo como principios. El atomismo concibe al mundo como un conjunto de fragmentos aislados en el espacio-tiempo, mientras que el determinismo establece que el mundo físico está gobernado por las tres leyes del movimiento y la ley de la gravedad, tornándolo predecible y controlable (Zohar y Marshall, 2001). Según los postulados kantianos, este conocimiento racional prometía la emancipación humana de su subordinación a la naturaleza (Ángel Maya, 2001). El ser humano era ahora instrumento del conocer, manifestación suprema del ser, y todo lo demás quedó reducido a objetos cognoscibles y disponibles para ser utilizados instrumentalmente.

Resultaría reduccionista considerar el pensamiento positivista como inherentemente perjudicial o como génesis exclusiva de las problemáticas contemporáneas. La verdadera inflexión surgió cuando sus constructos abstractos y remotos permearon progresivamente todas las dimensiones de la existencia hasta impactar en el núcleo mismo de nuestra concepción ontológica.

El célebre axioma de Descartes “Cogito ergo sum” -Pienso, luego existo-, proporcionó una identificación reduccionista del ser con los procesos mentales; mientras que la aplicación del atomismo a la psicología freudiana generó la concepción del individuo como entidad aislada dentro de los confines del ego. Como consecuencia, predomina una autopercepción fragmentada como egos separados que habitan “dentro” de sus cuerpos. La aplicación del determinismo a la psicología le permitió concluir que las experiencias y comportamientos están condicionados por las fuerzas

conflictivas y las experiencias tempranas del desarrollo (Zohar y Marshall, 2001).

El paradigma positivista dio igualmente soporte a una transformación radical: la Revolución Industrial. El modernismo depositó la fe en la razón humana y en el progreso científico-tecnológico, aspectos que se consolidaron en el fenómeno de la industrialización durante el siglo XVIII y parte del siglo XIX en Europa y América del Norte, como símbolo del desarrollo y el progreso (Perez Rodriguez y Albuja Sánchez, 2014). Este proceso transformó la economía, la industria, la tecnología y la sociedad de la época, estableciendo los cimientos para el mundo moderno contemporáneo y reconfigurando sustancialmente las relaciones que entablamos con nosotros mismos, con los otros seres humanos y con el entorno natural.

En el periodo posterior a la segunda guerra mundial la industrialización experimentó una notable expansión. Se intensificó el consumo; la búsqueda de la felicidad propuesta por la ilustración se materializó en la posesión de bienes materiales, en la experimentación de placer y la acumulación de poder. El consumo se estableció como soporte y justificación de un sistema económico basado en el crecimiento (Stearns, 2006).

Esta visión moderna fue permeando diferentes latitudes que también buscaban participar del progreso y desarrollo. Es así como 200 años después del inicio de la industrialización, los paisajes globales han cambiado drásticamente. Los paisajes naturales fueron sustituidos por ciudades con grandes fábricas, alrededor de las cuales se configuraron nuevas dinámicas sociales. Carreteras, automóviles, centros urbanos, instituciones bancarias, establecimientos comerciales etc., evidencias del progreso y desarrollo de la sociedad industrial moderna.

2.1. El ocaso

La sociedad moderna se ha caracterizado por tratar de incrementar el nivel de vida generando paradójicamente inequidad económica, inseguridad alimentaria, escasez hídrica, agotamiento de los recursos naturales, caos climático, pobreza, deterioro de la salud mental y fundamentalismos diversos. Todos estos síntomas en interacción constituyen la crisis ecosocial actual. Scharmer y Käufer (2015) los clasifican en tres brechas críticas: brecha ecológica, brecha social y brecha espiritual-cultural.

La brecha ecológica evidencia nuestra desconexión con el entorno natural. Vivimos bajo la ilusión de autonomía respecto a la intrincada red de interdependencias que nos vinculan con los demás seres del planeta. Según datos de Global Footprint Network (2024), presentamos un déficit ecológico globalizado, agotando prematuramente el patrimonio natural anual disponible. Esta dinámica de consumo presenta asimetrías significativas: el 20% de la población mundial consume el 80% de los recursos naturales disponibles.

La brecha social manifiesta nuestra desconexión con los demás seres humanos. El informe de 2022 del Laboratorio Mundial de Desigualdad, revela que el 10% más rico de la población global recibe el 52% del ingreso mundial, mientras que la mitad más vulnerable apenas accede al 8,5%. Este sector desfavorecido posee únicamente el 2% del patrimonio global; en contraste con el 76% concentrado en el 10% más rico de la población mundial (Chancel et al., 2022).

La brecha espiritual refleja la desconexión con nuestro Yo esencial, con la Fuente. Esta brecha se torna latente con las cifras crecientes de deterioro de la salud mental. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024) cada año fallecen aproximadamente 726.000 personas por suicidio.

Estas brechas constituyen únicamente síntomas, manifestaciones superficiales de estructuras subyacentes que presentan desconexiones fundamentales; como la desconexión entre la economía financiera y la real, entre el crecimiento económico y los recursos finitos del planeta, entre los que tienen y no, entre el PIB y el bienestar, entre la gobernanza y los que no tienen voz, entre la tecnología y las necesidades sociales auténticas (Scharmer y Käufer, 2015).

Este conjunto de síntomas, así como sus causas subyacentes, emergen de un sustrato más profundo: el conjunto de modelos mentales, paradigmas, pensamientos que rigen nuestro comportamiento, entre los cuales destacan las nociones de progreso, modernidad y desarrollo (Escobar, 1998; Kuhlman y Farrington, 2010) y, más fundamentalmente, una ontología basada en el “yo”, y la creencia de una humanidad sumatoria de individuos, a su vez segregada del entorno natural (Giraldo y Toro, 2020).

La articulación de estos modelos mentales ha producido la fractura civilizatoria que presenciamos, una quiebra del modelo económico vigente (Scharmer y Käufer, 2015) y un colapso ontológico. Las realidades imaginadas del desarrollo y el progreso, colectivamente internalizadas, han ejercido y continúan ejerciendo una influencia determinante en la configuración de la sociedad (Harari, 2015; Spencer-Oatey, 2021), que justifica y legitima la relación de dominio y explotación que el ser humano entabla sobre el mismo, sobre otros y sobre la naturaleza (Han, 2022). Nos ubicamos en un periodo histórico donde el ser humano ha conocido su esplendor y paradójicamente también su declive (Leff, 2006).

La crisis ambiental trasciende, por tanto, la dimensión ecológica, social y económica, como señala Enrique Leff estamos ante una locura colectiva mediante la cual hemos perdido el sentido de la existencia humana.

2.2 Crisis y educación

A medida que la problemática ambiental fue haciéndose cada vez más perceptible surgió la preocupación por desarrollar acciones con el propósito de proteger a la naturaleza (Novo Villaverde, 1998), es así como en la década de los setenta aparece oficialmente la Educación Ambiental, propuesta como herramienta para generar una ética renovada en las relaciones ser humano – naturaleza (Zabala y García, 2008).

En 1995, la UNESCO modifica la EA por Educación para un Futuro Sostenible. Se estableció la sostenibilidad como el objetivo primordial para articular las respuestas ante los problemas ambientales. Esta visión se consolidó en la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible llevada a cabo en Johannesburgo en el 2002, donde se define formalmente la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) (UNESCO, 2020).

Actualmente, la EDS presenta retos respecto a su integración efectiva en el sistema educativo (UNESCO, 2020), particularmente a nivel de educación superior (Menon y Suresh, 2020; Ríos Quiñónez, Sánchez Caicedo y Castillo Solano, 2025). Ha faltado un esfuerzo para profundizar en lo que es el ambiente y en lo que significa la crisis ambiental. El sistema educativo, hasta el momento, no ha sabido responder a este reto y comprender su complejidad; y continúa reproduciendo los modelos y paradigmas que han ocasionado la crisis.

Posiblemente el limitado éxito en la implementación efectiva de la EDS radica en una comprensión reduccionista de lo ambiental, abordada desde un enfoque conservacionista que no permite trascender a transformaciones reales al descuidar sus relaciones con lo

social, económico, político, cultural y espiritual (Ives, Freeth y Fischer, 2020).

Asimismo, la EDS evidencia una contradicción al pretender transformar la sociedad sin modificar los fundamentos ontológicos y epistemológicos que han originado la crisis actual (Sauvé, 2011). Estos modos de pensar y comprender al mundo y a lo que somos, subyacen a configuraciones estructurales que toman forma en modelos educativos, económicos, políticos y desarrollos científico-tecnológicos que profundizan la separación entre nuestro ser esencial, los otros y lo otro.

Desde distintas latitudes, pensadores ambientales proponen alternativas ontológicas, epistémicas y éticas relacionales ante la devastación que surge como síntoma de la concepción de nuestro ser fragmentado (Giraldo y Toro, 2020). Con pleno conocimiento de la ambición implícita, se presentan las siguientes reflexiones como una de estas alternativas, proponiendo una EA más amplia, que obedezca a la noción de totalidad y plenitud constitutiva de nuestra condición como seres humanos multidimensionales.

2.3. Educación ¿Ambiental?

La educación es un fenómeno social que se prolonga a lo largo de la vida mediante la transmisión de valores, creencias, saberes y formas diversas de comportamiento (León, 2017; Monzón Troncoso, 2015). Este fenómeno implica acogimiento en cuanto que se da a partir de la convivencia con los otros y por medio del ejemplo (Ortiz Ocaña y Sánchez Buitrago, 2020), proporcionando un marco ético a la instrucción (Monzón Troncoso, 2015).

Según Herbart, la instrucción hace referencia a la dimensión intelectual del ser humano y propende por el aprendizaje de conceptos y destrezas; posee un fin configurativo y se ocupa de un aprendizaje conceptual y procedimental (Herbart, 1806).

Siguiendo los postulados de Delors (1996), la educación se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. La educación contiene por tanto a la instrucción a partir del aprender a conocer y aprender a hacer, y abre la puerta a la formación a través del aprender a ser (Monzón Troncoso, 2015).

Para Wilhelm Von Humboldt, la formación es un proceso interior, una manera de percibir que emana del conocimiento y del sentimiento de una vida espiritual y ética que trasforma el comportamiento (citado por Gadamer, 1999, 39). Formar implica trascender las formas para adentrarse en las dimensiones inmateriales de la existencia. Representa la heurística de la existencia (Quiceno Castrillón, 2003) que posibilita al ser humano el descubrimiento de su interconexión con la totalidad de lo existente.

Estos tres elementos, inducción, educación y formación, constituyen un todo integrado, donde cada componente requiere de los otros para su funcionamiento adecuado.

Comúnmente, para aquellas personas distantes de las ciencias ambientales, el término ambiente evoca imágenes de bosques, animales, ríos; lo que convencionalmente se nombra como naturaleza. Así, al referirse a la EA, se tiende a verla como un aspecto suplementario, una rama de la educación que se diferencia de la educación general, cuya finalidad es enseñar a proteger o salvaguardar los elementos naturales.

No obstante, el ambiente constituye en realidad una intrincada red de senderos entrelazados, donde convergen múltiples componentes transitorios, humanos y no-humanos, que coexisten en un mundo de presencia compartida, y que a través

de sus acciones y movimientos van creando las condiciones para que otros vivan o mueran (Giraldo y Toro, 2020).

Lo ambiental debe concebirse como una dimensión esencial de la educación. Dimensión que emerge de la intersección de tres esferas fundamentales para el desarrollo personal y social: la relación consigo mismo, con el otro humano y con lo otro no humano (Sauvé, 2002). No se trata, por tanto, de un contenido temático más, sino de una base constituyente de la existencia. Como expresó el maestro Augusto Ángel Maya “La educación o es ambiental o no es educación” (Ángel-Maya, 1997).

Esta aproximación integra lo intelectual, lo axiológico y lo espiritual en la resignificación del vínculo que establecemos con nosotros mismos y con los demás seres humano y no humanos. Una educación, toda ella, que permita a las personas comprender las condiciones termodinámicas, ecológicas y territoriales para actuar y modular la existencia dentro de estos límites (Eschenhagen Durán, 2021) pero fundamentalmente, una educación que permita una transformación de percepciones y paradigmas respecto a lo que somos y a nuestro lugar en el universo.

Solo una vez abordados los niveles más profundos donde tienen origen estos paradigmas será posible pasar al nivel estructural de la crisis ambiental. El desarrollo de posibles soluciones a la problemática ambiental y la transición hacia estilos de existencia respetuosos de la vida, no se lograrán con un enfoque exclusivo en lo científico/técnico, este es insuficiente dado que no aborda la causa raíz del problema, la manera de percibir del mundo moderno. Podríamos decir entonces, que la educación requiere el cultivo de una interioridad o como veremos en la siguiente sección de una Inteligencia Espiritual.

3. Inteligencia Espiritual

La concepción predominante de inteligencia es la racional o intelectual, sin embargo, esta se revela incompleta para comprender de manera integral y profunda la existencia y tomar decisiones en coherencia con dicha comprensión (Griffiths, 2014; Zohar y Marshall, 2001).

Los logros alcanzados como especie humana resultan innegables; se han creado magníficas obras musicales, literarias y arquitectónicas. Los desarrollos científico-tecnológicos han proporcionado transformaciones radicales en las formas de vivir que evidencian capacidades cognitivas extraordinarias. No obstante, esta misma inteligencia parece paradójicamente contaminada por elementos que sugieren una profunda irracionalidad, o ¿cómo calificar a la condición de crisis permanente que presenta el mundo? Bajo la lógica de Edgar Morin, estamos ante los resultados de un homo sapiens demens exacerbado (Morin, 1979).

La física, filósofa y psicóloga Danah Zohar, y su colega psiquiatra, Ian Marshall; dan cuenta de una dimensión olvidada de la inteligencia, la Inteligencia Espiritual (IES), de carácter milenario y promulgada por diferentes culturas, principalmente orientales y nativas.

La IES es entendida como la capacidad innata del ser humano para reflexionar y comprender profundamente las cuestiones existenciales, como son el significado de la vida y la muerte o el destino final del mundo físico y psicológico (Torralba Roselló, 2010; Zohar y Marshall, 2001), permitiéndole reconocer su propia realidad y la del mundo, así como las interconexiones presentes entre todo lo existente (Boelen, 2023; Vaughan, 2002).

Para Emmons (2000) la IES funciona como una herramienta que sensibiliza a

la persona a la realidad trascendental, ofreciéndole la posibilidad de buscar la “unidad” para realizar su máximo potencial y utilizar estos recursos para facilitar la resolución cotidiana de problemas. Griffiths (2014) la define como una dimensión superior de la inteligencia que activa cualidades y capacidades del ser auténtico en forma de sabiduría, compasión, integridad, alegría, amor, creatividad y paz, llevando a la persona a experimentar un sentido más profundo de significado y propósito.

Como toda capacidad innata, la IES requiere de su ejercicio para alcanzar su desarrollo pleno. Demanda una vigilancia constante sobre los pensamientos, un trabajo sobre el “yo” para trascenderlo y acceder las capas más profundas de potencialidad que subyacen en él (Martín-Sánchez, Rodríguez-Zafra y Cenicerós-Estévez, 2020; Zohar y Marshall, 2001). Esta inteligencia implica simultáneamente un proceso de interiorización y un movimiento de apertura y superación de la individualidad para revelar nuestra interconexión fundamental con los otros seres humanos, con el entorno natural y con la totalidad de lo existente (Vaughan, 2002).

La IES puede desarrollarse a través de diversas corrientes espirituales, al constituir una dimensión intrínseca y universal del ser humano (Jobin, 2012; Watson, De Souza y Trousdale, 2013). Emerge cuando una persona se inquieta por descubrir el significado de la existencia y transformar la concepción del yo (Fuller, 2010), independientemente de su afiliación religiosa.

Las espiritualidades indígena, laica, secular, no dualista y religiosa pueden ser caminos para el desarrollo de la IES. A pesar del carácter polisémico y multidimensional de la espiritualidad (Iqbal et al., 2024), esta presenta elementos comunes: desarrollo de la conciencia presente, búsqueda de sentido, desapego, perdón, experiencia de la trascendencia horizontal y/o vertical, prácticas espirituales, aceptación y una ética del amor y la compasión (Martín-Sánchez et al., 2020; Schnell y Keenan, 2013).

Aunque la IES podría abordarse desde una espiritualidad religiosa se distingue de la religión y la religiosidad (Saldías-Ortega y Moyano-Díaz, 2023; Sánchez, Sierra y Zárate, 2014). La IES va más allá de doctrinas y autoridades establecidas, creencias definidas, rituales y comunidades institucionalizadas propias de contextos socioculturales específicos (Fidelis, Moreira y Vitória, 2024). Se caracteriza por ser una búsqueda libre, menos estructurada, de carácter personal aunque no solitario, que constituye un ejercicio de autoconocimiento y misticismo orientado a transformar la autopercepción y la relación con la existencia.

3.1. Inteligencia espiritual y filosofía

3.1.1. Las dos dimensiones del yo

Para las antiguas culturas, tanto de oriente como de occidente, las dimensiones espiritual e intelectual mantenían una relación de profunda conexión (Negrín Fajardo y Vergara Ciordia, 2009). A partir de la cuestión filosófica sobre el acceso a la verdad, se concebía la filosofía como una práctica espiritual, una forma de vida cuyo centro de interés estaba en el sentido humano de la existencia.

Los textos filosóficos Upanisad establecen la distinción entre conocimiento inferior y conocimiento superior. El conocimiento inferior comprende las diferentes disciplinas científicas, mientras que el superior corresponde a la conciencia espiritual (Arnau,

2019). Análogamente, la tradición budista diferencia entre conocimiento relativo y conocimiento absoluto.

El conocimiento relativo pertenece al intelecto, cuya función es la de discriminar, medir, comparar y categorizar. Este tipo de conocimiento se caracteriza por la abstracción: selección de un conjunto limitado de rasgos para la construcción de una representación aproximada de la realidad, donde los fenómenos quedan reducidos a sus características más generales. Para los budistas, este sistema abstracto de pensamiento conceptual nunca podrá describir ni comprender integralmente las múltiples variaciones y complejidades de la realidad (Capra, 2010).

Las tradiciones místicas orientales aspiran a una experiencia directa de la realidad que trascienda los límites del conocimiento racional. La comprensión que emerge de esta modalidad constituye el “conocimiento absoluto”, pues, aunque inicia en las percepciones sensoriales, no proviene de estas, sino de la interioridad (James, 2012). Representa la experiencia directa del “Yo”, la naturaleza inherente del ser humano.

La IES parte de un conjunto de interrogantes respecto a esta naturaleza, respecto a la pregunta por ¿Quién soy yo? (Torralba Roselló, 2010). Heidegger abordó esta cuestión al cuestionarse por la finalidad de la propia existencia a partir del concepto de “Dasein”, el ente primordial que, en tanto único ente que establece una relación reflexiva con su propia existencia, la concibe como algo por resolver. El Dasein, este ser-ahí que somos cada uno de nosotros, se encuentra arrojado en un mundo donde la cotidianidad amenaza con sumergirlo en el olvido de su ser más propio, al no comprometerse con la comprensión profunda de su ser-en-el-mundo (Heidegger, 1988).

La muerte, no como acto fisiológico, sino como fenómeno ontológico que implica relacionarse con ella durante la existencia, vuelca al Dasein hacia la vida ante la posibilidad de ya no ser. Esta constituye la labor espiritual desde la perspectiva heideggeriana: un constante despertar del sueño de la cotidianidad, un movimiento de apropiación de nuestro ser más auténtico que supera la concepción del ser humano como ente aislado, racional y separado del mundo (Heidegger, 1988).

La filosofía milenaria se encuentra de cierta manera presente en el pensamiento planteado por Heidegger. Las enseñanzas hinduistas, por ejemplo, plantean que mientras sostengamos una visión fragmentada de la realidad y nos concibamos como entidades separadas de lo que nos rodea, actuando con aparente independencia, continuaremos condicionados por una fuerza que conecta a las acciones con sus resultados, el Karma. Mientras confundamos las formas del mundo con la realidad última, sin percibir la unidad esencial interna que subyace a todas las cosas (Brahman), estaremos bajo un influjo ilusorio denominado Maya (Capra, 2010).

Para el Hinduismo todo es Brahman, todas las formas que se perciben no son la realidad, son tan solo conceptos de la mente, y nos invita a liberarnos del karma y de maya al darnos cuenta de la unidad y la armonía de toda la naturaleza, incluyendo al ser humano, y actuar en consecuencia con esta comprensión (Capra, 2010). Según Śāṅkara, filósofo y teólogo de la tradición védica, Brahman (Yo universal) representa la apreciación de la posibilidad de identidad total, pero al mismo tiempo de una no-dualidad, una sustancia primordial –Atman- (Yo/Ser) que ha sido diversificada en manifestaciones múltiples pero que preserva su unidad esencial (Sevilla Godínez, 2017).

La función de la IES consiste entonces en ayudar a recordar este Ser (Yo), la fuerza vital universal que está en todas partes y mueve la vida en todas sus expresiones. Sin embargo, para lograr esto, debe atenuar primero al “yo”, la personalidad que

cada individuo ha elaborado.

La palabra personalidad proviene etimológicamente de “persona”, denominación que en el latín clásico designaba la máscara que portaban los actores teatrales en la antigüedad. Para Carl Jung el “yo” simboliza la máscara que presentamos ante los demás y ante nosotros mismos. Constituye la construcción mental de “quienes somos”, la identidad, configurada por pensamientos, creencias y condicionamientos culturales (Jung y Campbell, 1976).

Para la tradición Budhista, la máxima fuente de sufrimiento es el apego al concepto del “yo” individual y separado (Capra, 2010). Sus enseñanzas indican que nuestra experiencia en el mundo tiene como propósito principal superar este concepto para experimentar la unidad con toda manifestación vital. En la corriente del Budhismo Zen, para alcanzar este estado, se debe recorrer el camino del autoconocimiento: un estudio profundo del “yo” limitado para despertar a la realidad del Ser, reflejo del Yo universal (Dōgen, 2015).

El desafío primordial en el desarrollo de la IES reside en ir más allá de la comprensión conceptual de este estado de interconexión para acceder a su vivencia, a la sensibilidad frente a la unión con la vida en su aspecto manifestado, así como con su sustrato más profundo y con la vida no manifestada. Hablar de IES implica abordar un sentir espiritual, una inteligencia que rebasa al intelecto, pues este es solo uno de sus aspectos, al cual no debe quedar reducida.

Para las corrientes de la filosofía helenística, particularmente la escuela estoica, el universo constituía un sistema unitario donde coexistían dos principios inseparables: uno activo, la fuerza configuradora y organizadora del cosmos (Dios o logos); y otro pasivo, la materia, sustrato que recibe la acción del principio activo. En consecuencia, Dios se manifiesta en todas las expresiones del universo: en la tierra, en el mar, en la luna y en las estrellas, en todos los animales incluyendo a los humanos (Cardona, 2017). Bajo esta perspectiva, no existen entidades individuales autónomas, sino que toda manifestación particular pertenece orgánicamente a una totalidad superior.

La filosofía de Baruch Spinoza desarrolla este principio de unidad con particular profundidad. El filósofo postuló que todas las entidades existentes, incluyendo al ser humano, son modos o expresiones particulares de la sustancia única, denominada indistintamente como Dios o naturaleza. Esta concepción no hace referencia al Dios de ninguna religión, sino el conjunto de todo lo existente que se expresa a través de sus atributos: extensión y pensamiento (Solé, 2015).

El taoísmo denominó a esta fuerza cósmica que fluye a través de todas las manifestaciones como Tao. Desde esta visión, el mundo se percibe como flujo y cambio permanente, rasgos esenciales de la naturaleza como patrones constantes. La persona sabia identifica estos patrones y orienta sus actos de acuerdo con ellos. De esta manera, logra “la unidad con el Tao”, viviendo en armonía con la naturaleza (Capra, 2010). Actuar conforme a estos principios implica confiar en nuestra inteligencia profunda (Marinoff, 2015).

Según Epicteto, filósofo estoico, la aproximación adecuada ante cualquier situación no consiste en intentar modificarla o corregirla, sino en preguntarse: ¿Qué aprendizaje puedo extraer de esta? La verdadera inteligencia consiste, por tanto, en aprender a desear que todo suceda como efectivamente sucede. Mantener nuestra mente en armonía con los sucesos, sin resistencia ante ellos, nos sitúa en armonía con estos, lo que significa que estamos en armonía con nuestro Ser autentico (Cardona, 2017).

El estado anterior corresponde a lo que Séneca, uno de los máximos representantes del estoicismo, llamó “Vida feliz”: existir conforme a nuestra naturaleza esencial (Ser/Yo), lo cual solo puede alcanzarse mediante el cultivo sistemático de una mente sana (Séneca, s.f.). Según el filósofo, una mente sana es aquella que trasciende la evidencia sensorial para atender el consejo de la luz interna que nos guía. Esta idea la expresa con elocuencia en su tratado “Sobre la felicidad”:

“Si un hombre deja alguna vez que su mente respire y busca tiempo para estar en comunión consigo mismo, ¡qué verdades se confesará a sí mismo, después de haber sido sometido a la tortura por su propio yo!”.

El postulado de trascender la evidencia sensorial también se encuentra en la escuela Escéptica, para la cual era imposible obtener conocimiento certero sobre el mundo, considerando que todo lo que podemos saber de los objetos o situaciones es lo que parecen ser no lo que son (Cardona, 2017). Asumimos que la realidad corresponde a nuestras percepciones sensoriales por condicionamiento cultural, por tal razón debemos sospechar de estas. Para la filosofía espiritual de Śāṅkara, la principal duda que debemos cultivar es precisamente la duda respecto a la idea del yo que sujeta a la conciencia de lo que somos.

En términos epicúreos, los postulados anteriores representan a una filosofía práctica, cuyo propósito no es explicar el mundo en términos teóricos, sino proporcionar orientaciones para vivir armoniosamente en él.

En esta escuela, la noción de mente sana se manifiesta en la ataraxia (ausencia de perturbación mental), acompañada de la aponía (ausencia de dolor corporal). La ataraxia conduce a la serenidad anímica mediante la disolución de los temores perturbadores: el miedo a la muerte, la sensación de vacío existencial o el conflicto con uno mismo y con la propia vida (Torralba Roselló, 2010), principales obstáculos para la experiencia de la felicidad (Cardona, 2017).

Entre estos obstáculos se encuentra igualmente la apetencia infinita de satisfacer los deseos equivocados; los no naturales (fama, poder, reconocimiento) y naturales no necesarios (tratamientos de belleza, último Smartphone) antes que los naturales necesarios (comida, refugio, salud) y los mentales (tranquilidad, gratitud, amor) (Cardona, 2017). Para los epicúreos no se trata de rechazar los deseos no necesarios cuando es posible disfrutarlos, sino de no experimentar anhelo por ellos ni ansiedad o frustración ante su ausencia.

En este sentido, Séneca plantea la necesidad de aprender a valorar adecuadamente todas las cosas que adornan nuestra existencia, sin sobrevalorar ninguna, y de ser capaz de disfrutar de los dones de la fortuna sin convertirse en sus esclavos (Cardona, 2017).

El “yo”, la personalidad de la cual se ha hablado, está fuertemente condicionada por sus posesiones (mi carro, mi casa, mi posición laboral). Se atribuye a los objetos un sentido del yo, convirtiéndolos en parte de la identidad (Olmsted y Dittmar, 1994). Esta dinámica también se reproduce en las relaciones interpersonales. Se tiende a confundir el Yo con una función: ser mamá, esposo(a), hijo (a), ligándolo a estas funciones temporales. Comienza así un proceso de búsqueda de la propia esencia en los objetos poseídos o en los roles asumidos, objetivo intrínsecamente imposible que conduce al sufrimiento y al vacío existencial (Zhao, 2025).

Desde el “yo” nos identificamos con las posesiones, el cuerpo, la mente o los roles sociales. Sin embargo, a medida que se realiza un trabajo de introspección

profundo, cada una de estas identificaciones se niega sistemáticamente. Por ejemplo, uno podría reflexionar: “Si no soy este cuerpo, porque es perecedero; si no soy estos pensamientos, porque son fugaces; si no soy estos roles, porque cambian, ¿qué soy entonces?”. Este proceso iterativo, propio de las enseñanzas de Advaita Vedanta, implica pelar capas de identidad superficial para descubrir la verdad más intrínseca y no dual del Yo (Maharshi citado por Zhao, 2025, p. 4).

Como señala el epicureísmo, no se trata de menospreciar las posesiones materiales o las relaciones, todo ser humano requiere satisfacer necesidades básicas de refugio, alimentación y relacionamiento; el problema surge cuando se adquieren bienes o se entablan relaciones buscándose en ellos. Cuando la paz depende de su presencia o ausencia.

Los especialistas en publicidad han comprendido muy bien este principio. Su objetivo consiste, la mayor parte del tiempo, en comercializar cosas innecesarias, y para ello inducen a las personas a la creencia de que mediante su adquisición alcanzarán atractivo, éxito o felicidad. En este caso, no se compra solo un producto sino algo que refuerza la personalidad que se ha fabricado o que se anhela tener. Desde otra perspectiva, el consumismo de bienes y servicios responde a la medida en que estos colman, aunque sea transitoriamente, el vacío ontológico de significado (Giraldo y Toro, 2020).

Esta dinámica mantiene activa la sociedad de consumo, los objetos que se poseen nunca permitirán recordar al Yo o Ser. El “yo” sólo recibirá una satisfacción efímera, generando rápidamente nuevas necesidades que perpetúan el ciclo de compra y consumo. Consecuentemente, abordar la crisis ambiental requiere implementar estrategias orientadas al desarrollo de la Inteligencia Espiritual.

3.1.2. El cuidado de sí

El proceso de transformación que el ser humano realiza sobre sí mismo, fue objeto central de las reflexiones de Sócrates. En este filósofo encontramos la premisa de que el verdadero conocimiento se inicia con el autoconocimiento, un proceso de introspección y autorreflexión crítica esencial en la formación integral del individuo (Hadot y Davidson, 1995). Sócrates concibió esta formación como una búsqueda continua de la verdad, una indagación hacia la comprensión más profunda de la realidad y de la naturaleza esencial del ser humano (Taylor, 2019).

El filósofo abordó el concepto de “paideia” como el proceso de formación en su sentido más noble: la formación del ser humano virtuoso. Esta concepción iba más allá de la acumulación de información para centrarse en el desarrollo de la capacidad de discernimiento entre el bien y el mal a través del conocimiento. Este aleja de la ignorancia, no en el sentido de ausencia de datos sino como desconocimiento de la verdadera naturaleza de la felicidad, que reside en la interioridad del ser humano y cuya realización requiere del cultivo de una vida interior (Collina, 2017).

En esta misma línea, Platón, discípulo de Sócrates, desarrolló la teoría de la anamnesis o reminiscencia, concebida como el proceso de ayudar al alma a recordar el conocimiento que ya poseía sobre la realidad antes de tomar forma en el mundo sensible. Para este filósofo, los fenómenos del mundo -un atardecer, un colibrí, un discurso- constituyen manifestaciones particulares de una realidad unificada que el filósofo debe descubrir mediante una profunda labor de introspección, reflexión y razón (Annas, 2003; Del

Maschio, 2015). A este proceso, Platón lo denominó “ocuparse de uno mismo”.

Michel Foucault, en su curso “Hermenéutica del sujeto”, retoma esta postura. El filósofo plantea que el ocuparse de uno mismo implica necesariamente una reconversión de la mirada, desplazándola desde la exterioridad -el mundo y los otros- hacia la interioridad del sujeto. Esta reorientación requiere una vigilancia constante sobre los contenidos del pensamiento y sobre los procesos cognitivos mismos.

Para Foucault, el cuidado de sí equivale a la expresión de origen griego “epimeleia”, concepto intrínsecamente vinculado con la dimensión espiritual. La “epimeleia” alude al acto de ocuparse, cuidarse y estudiarse a uno mismo para generar las condiciones que posibiliten una transformación ontológica fundamental, necesaria para acceder a la verdad. Este cuidado de sí no se planea desde una aproximación egoica o narcisista, sino como un proceso de aprendizaje continuo orientado hacia una vida plena; no en el sentido contemporáneo y superficial de felicidad, si no en la aceptación profunda propuesta por Platón: una existencia en armonía con los demás y con el cosmos.

Para conocerse a uno mismo resulta indispensable contemplarse en un elemento que constituye el equivalente del propio ser; es necesario contemplarse en el elemento divino. Por tanto, conocer lo divino se convierte en requisito para conocerse a sí mismo (Foucault, 1994). Lo divino no como deidad en un sentido religioso sino como espejo ontológico en el cual el sujeto puede reconocerse en su verdadera naturaleza.

Las diversas corrientes y postulados filosóficos esbozados establecen una estrecha relación entre el acceso a la verdad y la transformación espiritual. No resulta suficiente ser racional y disponer de un método adecuado para acceder a la verdad; en otras palabras, no basta con desarrollar nuestra inteligencia intelectual; se requiere una transformación de sí mismo para ser un sujeto capaz de verdad (Foucault, 1991). No obstante, esta idea plantea un desafío radical frente al paradigma epistemológico contemporáneo, donde el acceso a la verdad se concibe exclusivamente en función del método y la racionalidad, una epistemología asociada a un logos desprovisto de afectividad y sensibilidad.

Ante este escenario, desde el pensamiento ambiental latinoamericano, emerge la propuesta de “epistemo-estésis” ambiental, trabajada por la filósofa colombiana Patricia Noguera y el centro de centro de pensamiento ambiental Augusto Ángel Maya. Esta aproximación reintegra el conocimiento (episteme) con la sensibilidad (estésis) superando la dicotomía entre razón y sensibilidad, mente y cuerpo, sujeto y objeto. Se concibe que el cuerpo, en sus diversas formas del “estar”, afecta y es afectado, mediante el contacto con las otras manifestaciones vitales (Giraldo y Toro, 2020).

Bajo estos postulados, los saberes no surgen exclusivamente de la relación racional entre un sujeto cognoscente y un objeto cognoscible; el conocimiento no es una abstracción mental separada de la corporalidad, sino que se construye mediante el contacto directo, sensible y estético con la trama de la vida (Noguera de Echeverri, Ramírez y Echeverri, 2020). La “epistemo-estésis” ambiental se presenta como una ontología de la vida que intenta reintegrar el entendimiento de nuestra estancia terrestre a la inconmensurabilidad del universo.

Los postulados filosóficos revisados evidencian convergencias, aunque un análisis minucioso revelaría también discrepancias significativas. Sin embargo, son abordados como hilos conceptuales, cada uno portador de una aproximación a la verdad, que

permite el constante tejer y destejer de la comprensión de la dimensión espiritual.

3.2. Inteligencia Espiritual y la corporalidad

El ser humano tiende a identificarse con su cuerpo, percibiéndolo como un envoltorio que lo separa de las demás entidades. Concibe su existencia como contenida dentro de esta frontera física, y asume que los otros seres habitan igualmente dentro de sus confines corporales. Desde esta perspectiva, el cuerpo se constituye en evidencia de separabilidad, pues donde termina su extensión física se presume que comienza el otro, un ser diferente.

Esta concepción ha cimentado las categorías dicotómicas de él/ella/eso versus “yo”, unión versus separación, dualismo que se refleja en la escisión entre ser humano y naturaleza. El cuerpo, abordado desde este marco conceptual, simboliza al “yo” limitado y separado. Sin embargo, en esta manifestación física, el ser humano permanece conectado con algo tan vasto, inconmensurable y sagrado: la vida misma.

El cuerpo puede y debe ser resignificado para transformarse en el medio a través del cual se recupera la cordura y se experimenta la unidad del Ser: “La conexión no paradigmática, ni explicada científicamente, sino enigmática y poética del tejido de lo viviente, una conexión que pertenece al campo de lo sagrado” (Noguera de Echeverri y Arias Bernal, 2023).

En el desarrollo de la IES el cuerpo tiene un papel fundamental. Representa el puente que vincula la vida interior y el mundo exterior (Zohar y Marshall, 2001). Al igual que el pintor, el músico y la mayor parte de los artesanos dependen de sus cuerpos para llevar a cabo sus creaciones, nosotros necesitamos de este vehículo físico para cumplir con la obra maestra de nuestra existencia: la realización de la unidad, el Amor.

El cuerpo se configura como portal a esta realización, dirigir la atención hacia él para salir de la actividad mental incesante permite sentir el Ser, la fuente del campo energético invisible que insufla vitalidad a toda manifestación: a cada flor, a cada montaña, a cada piedra. Sentir la presencia de esta Vida en lo profundo de sí mismo y de todo lo existente, es el Amor.

El cuerpo constituye un mensajero de excepcional valor. Cada vez que una situación o alguien lo perturba, por sutil que sea, indica un desajuste a nivel de la percepción. Funciona como instrumento para examinar los patrones de pensamiento, pues las percepciones y sensaciones corpóreas representan proyecciones de la actividad mental. De hecho, el autoconocimiento auténtico y la comprensión del otro emergen exclusivamente por sus efectos sobre el cuerpo y la psique, por las modificaciones que ese cuerpo genera. Sin embargo, el conocimiento que se construye del otro no puede ser más que el conocimiento propio, pues el otro solo se revela a través de aquello que ya existe potencialmente en nosotros.

Quizá el término “cuerpo”, como expresan Giraldo y Toro (2020), no sea un sustantivo, sino un verbo. No somos cuerpo, sino que continuamente participamos en proceso de corporización, de inter-encarnarnos a través de distintos encuentros (León, 2017). En estas interacciones proyectamos sobre -él, lo y los otro(s)- aquellos contenidos subconscientes, tanto los valorados positivamente como los considerados negativos.

Con una IES poco desarrollada, instrumentamos al otro como superficie de proyección para fabricar enemigos, justificando nuestra hostilidad, tanto a nivel interpersonal como de sociedad, generando violencia física, conflictos entre naciones,

degradación ecosistémica; en síntesis, la guerra contra la vida.

Con el propósito de exponer los aportes realizados desde marco epistemológico científico, se desarrolla en el siguiente apartado una aproximación desde los hallazgos de la neurociencia. Aunque esta perspectiva presenta limitaciones -la ciencia tal y como se conceptualiza actualmente difícilmente puede explicar el fenómeno de la espiritualidad-, proporciona indicios sobre cómo el desarrollo de la IES requiere necesariamente un trabajo sistemático con la dimensión corporal.

3.3. *Inteligencia Espiritual y neurociencia*

La mente no se circunscribe exclusivamente al cerebro, investigaciones recientes sugieren que esta se distribuye a través de la totalidad del organismo; pensamos con las manos, el estómago, los pies; y uno de los órganos que tiene un papel preponderante en el proceso mental es el corazón (Castellanos, 2022). El estudio de Park et al. (2014) mostró cómo el cerebro escucha constantemente al corazón. Con cada contracción cardiaca, determinados grupos neuronales generan descargas eléctricas que, a través de sus ramificaciones, se transmiten secuencialmente a otras estructuras neurales.

Cada latido del corazón induce al cerebro a evocar el “yo” que hemos fabricado, proporcionándole información de nuestra trayectoria vital, contexto cultural, pensamientos y experiencias, configurando así la percepción subjetiva. Cuanto mayor es la respuesta cerebral a los latidos del corazón, más intensa es la autopercepción egoica y su impacto en nuestra interpretación del mundo (Babo-Rebelo, Richter y Tallon-Baudry, 2016).

No obstante, cuando las neuronas no responden adecuadamente a los impulsos cardiacos, se produce una desconexión perceptual análoga a las observadas en la enfermedad del Alzheimer, impidiendo el registro consciente de lo que está sucediendo (Castellanos, 2022). El sistema cardiaco y el cerebral requieren, por tanto, un equilibrio.

La manera de respirar impacta la intensidad de la relación cerebro-corazón. Una respiración adecuada induce a patrones de orden y coordinación en la actividad cerebral. En particular, la respiración contemplativa, caracterizada por una reducción progresiva y controlada del ritmo respiratorio, propicia un incremento sustancial de dicha coordinación. Esto permite la generación de percepciones menos subjetivas al facilitar nuestra desidentificación, aunque sea temporal, con el “yo” (Castellanos, 2022).

Estudios realizados por Persinger (1996), Ramachandran y Hirstein (1998) y Beauregard y Paquette (2006); y más recientemente por Grafman et al. (2020), han evidenciado cómo diversas zonas neurales - lóbulos temporales, corteza insular, lóbulo parietal- se activan de forma diferente al hablar de temas espirituales, recordar vívidamente experiencias místicas o practicar prolongadamente la respiración consciente, la contemplación o la meditación.

Estos cambios cerebrales específicos inducen a experiencias neurobiológicas caracterizadas por la “disolución de los límites” conduciendo a las personas a experimentar un estado de trascendencia y unidad con algo mayor (Newberg, d’Aquili y Rause, 2008). Estos hallazgos sugieren que el cerebro humano posee una configuración neurobiológica para experimentar estados de conciencia espiritual

(Newberg et al., 2008; Zohar y Marshall, 2001).

Estudios empíricos han mostrado igualmente como la práctica de técnicas de meditación como la meditación Isha Kriya (Hariri et al., 2022; Rangasamy et al., 2019), Vipassana (Szekeres y Wertheim, 2015) y Zen (Kim, 2016), todas centradas en la autoindagación para la negación de la identificación con el “yo”, presentan resultados prometedores en la reducción del estrés, la depresión y la ansiedad; aumentando los niveles de bienestar, la autoamabilidad y la atención plena.

Otra contribución importante proviene de las investigaciones de Wolf Singer respecto al principio de la percepción. Sus estudios muestran la existencia de un mecanismo neural dedicado a unificar y dar significado a las experiencias. Los hallazgos de Singer permitieron establecer que durante la percepción de objetos, las neuronas de diversas regiones cerebrales implicadas oscilan sincrónicamente con una frecuencia entre 35 Hz y 45 Hz (Ricard y Singer, 2021).

Las oscilaciones neuronales integran las distintas dimensiones perceptivas del objeto (la forma, el color, la altura, etc.), apoyándose en la asociación, en imágenes ya vistas, en conocimientos acumulados, en experiencias ya vividas, en la cultura heredada y, sobre todo, en las expectativas (Castellanos, 2022) para generar la experiencia de un objeto único y sólido.

La investigación de Paré y Llinás mostró que estas oscilaciones neuronales sitúan la actividad de una neurona en un contexto más amplio que constituye la conciencia o sentido del “yo”. Esta abstracción funciona como un filtro de percepciones intrínsecas y extrínsecas; configurando la relación entre el organismo y su representación interna del mundo externo (Llinás, 2003). Thomas Metzinger, filósofo alemán especializado en filosofía de la neurociencia, postula que el “yo” es una construcción del cerebro que filtra selectivamente el mundo que se experimenta como realidad (Metzinger, 2009).

En contraste, David John Chalmers, profesor de filosofía y neurociencia, postula que la conciencia trasciende su reducción a procesos físicos, siendo intrínsecamente subjetiva y correspondiendo a “lo que se siente ser”. Según este filósofo especializado en la mente, aunque toda entidad existente posee protoconciencia como una propiedad fundamental de la materia; algunas configuraciones estructurales, como el cerebro humano, dispone de la complejidad organizada necesaria para integrar todos estos componentes elementales de protoconciencia en una conciencia capacitada para experiencias cualitativas subjetivas (Chalmers, 1997; Chalmers, 2013).

Sin embargo, este tipo de conciencia permanece frecuentemente equiparada con el “yo”, circunstancia que determina su carácter limitado. Se experimenta la conciencia en tanto que se generan procesos cognitivos, emocionales y comportamentales, pero esta forma resulta aún fragmentaria, induciendo a percibir una permanente exclusión de la totalidad.

La labor de la IES consiste entonces en hacer uso de esta conciencia para llevarla a otro nivel. No obstante, como señala Eric Kandel, premio Nobel de fisiología y medicina, aunque se tenga toda la configuración genética para ser una persona espiritual, resulta imprescindible la estimulación ambiental adecuada para activar y desarrollar dicha potencialidad (Kandel, 2013). Por tanto, se requiere de un trabajo en el sistema educativo para el desarrollo de la IES que permita al estudiante trascender al ego o el concepto del “yo”, y ayudarlo a conectar con su sabiduría profunda.

4. Educación y espiritualidad

El abordaje de la dimensión espiritual en la educación puede situarse en la corriente holística o integral, definida por Miller (2019) como: “la expresión de respeto por el más profundo, y en gran parte no realizado, poder de la naturaleza humana”. Bajo este lente teórico cada persona es vista como un embrión de potencial espiritual sin aprovechar.

Este enfoque educativo se basa en tres principios fundamentales: equilibrio, inclusión y conectividad. Equilibrio entre el individuo y el grupo, el contenido educativo y los procesos, el conocimiento y la imaginación, la racionalidad y la intuición, la evaluación cuantitativa y cualitativa, y la competencia y la colaboración. La inclusión se logra mediante la combinación de diferentes enfoques de construcción del conocimiento: transmisión, transacción y transformación. El docente debe encontrar un equilibrio entre los diferentes métodos de transmisión del conocimiento utilizando su experiencia e intuición (Miller, 2019).

La conectividad se logra mediante la integración al proceso de enseñanza-aprendizaje de las relaciones dialécticas entre el pensamiento lineal y la intuición, la mente y el cuerpo, lo individual y lo comunitario, el “yo” y el Yo, la persona y el planeta; procurando que el estudiante adquiera conciencia de estas relaciones y las habilidades necesarias para transformarlas constructivamente (Miller et al., 2019). Este enfoque busca el desarrollo de la persona en sus diferentes dimensiones, así como su transformación mediante la facilitación del proceso evolutivo de la conciencia, entendida como la capacidad de percibir su ser en el mundo, la realidad circundante y aquella que la trasciende (Gonzalez, 2009).

Según Gonzalez (2009), el desarrollo pleno de esta conciencia se realiza a través de diferentes escenarios que comprenden: el reconocimiento y aceptación de la condición cósmica del fenómeno humano y su singularidad bio-psico-social-espiritual; el fomento de la conciencia social y comunitaria, que trasciende los límites del nosotros para incluir a los otros, considerando y respetando su diversidad; y el despliegue de la dimensión espiritual inherente a la naturaleza humana.

Para Miller (2000), la educación holística pretende desafiar los supuestos fragmentados y reduccionistas de la cultura y la educación dominantes. Se centra en preparar al estudiante para el aprendizaje permanente, con habilidades para la vida, las actitudes y la conciencia personal que este necesitará en un mundo cada vez más complejo (Hare, 2010), haciendo hincapié en el desarrollo de su espiritualidad y su vida interior para ayudarlo a conectar con su Yo y con todo lo existente (Pong, 2021).

5. A manera de conclusiones

Vivimos en una sociedad dominada por la velocidad, el hiperconsumismo, el economicismo y el rendimiento. Abrumados por el imperativo de tener y de parecer, carecemos de espacios para ser, para cultivar la dimensión espiritual y dotar de sentido nuestra existencia. Esta carencia espiritual retroalimenta ciclos de consumismo y ambiciones de superioridad material, generando una espiral viciosa que conduce a un vacío existencial y crisis de sentido, una auténtica enfermedad de alcance global.

Este vacío espiritual es de diferentes formas el producto de nuestro desarrollo intelectual. La razón ha posibilitado avances materiales significativos y extendido la longevidad humana, pero simultáneamente nos ha distanciado de la naturaleza, de

nuestros semejantes y de la espiritualidad. Hemos creado incontables objetos, sin embargo, no logramos descubrir como dotar de significado este progreso material.

La EA solo podrá responder efectivamente a la crisis ambiental contemporánea si propicia un cambio a nivel de los paradigmas, de lo ontológico, donde se resignifique la relación que el estudiante entabla con su ser, con los otros humanos y con los otros seres que habitan el universo. Una EA que atienda seriamente la dimensión espiritual (afectiva, sensible y sintiente) de nuestro estar en el mundo.

Las estrategias para desarrollar la IES en contextos educativos incluyen: técnicas artísticas autóctonas (Lemaire, 2023), prácticas reflexivas (Tapia González, 2023), econarraciones (Biancofiore y Barniaudy, 2024), arte ecológico (Quiñonero, 2024), caminatas y contemplación sonoras (Bruce, 2023; Frauke, 2018), ecosomática (Bardet, Clavel y Ginot, 2019), contemplación, meditación y yoga en entornos naturales (Alshebami et al., 2023; Larocque, 2022; Zafeiroudi, Piponia, y Yfantidou, 2021). Estas estrategias vinculadas al enfoque de ecoformación, buscan desarrollar la conexión con lo no humano. No obstante, requieren enriquecimiento para abordar la trascendencia del “yo”.

Esta propuesta de EA presenta implicaciones multidimensionales que constituyen desafíos profundos para el sistema educativo: epistemológicos, al legitimar formas de conocimiento que trascienden el método científico; axiológicos, al priorizar valores de interconexión, compasión y cuidado sobre la competencia, el individualismo y el dominio; pedagógicos, al transformar metodologías tradicionales incorporando prácticas contemplativas, experiencias corporales y contacto directo con la naturaleza; y curriculares, al superar la fragmentación disciplinar mediante la integración de la dimensión espiritual como base estructurante de la dimensión ecológica y social.

Estos cambios exigen nuevos procesos formativos para docentes, quienes deben experimentar personalmente esta transformación ontológica y cultivar su propia Inteligencia Espiritual; y tiempos de adaptación para el estudiante, quien debe salir de la zona de confort y asumir la responsabilidad de su proceso formativo.

A la fecha son pocas las investigaciones que exploran de manera empírica los efectos de cultivar la dimensión espiritual en los procesos formativos (Miseliunaite, Kliziene y Cibulskas, 2022). Las limitaciones del método científico para explicar completamente la espiritualidad no deben rezagar su exploración y comprensión. Se invita, por tanto, a los investigadores a adoptar enfoques transdisciplinarios, basados en un pluralismo epistemológico, y a la comunidad académica a la apertura, para dar cuenta, al menos en alguna medida, de este fenómeno básico de la experiencia humana; quizá la única salida real a la crisis ecosocial actual.

Bibliografía

Alshebami, A. S., Alholiby, M. S., Elshaer, I. A., Sobaih, A. E. E. y Al Marri, S. H. (2023). Examining the Relationship between Green Mindfulness, Spiritual Intelligence, and Environmental Self Identity: Unveiling the Path to Green Entrepreneurial Intention. *Administrative Sciences*, 13(10), pp. 226. doi: <https://doi.org/10.3390/admsci13100226>

Ángel-Maya, A. (1997). *Alcance y límites de la Educación Ambiental*. III congreso iberoamericano de Educación Ambiental, Guadalajara, México.

- Ángel Maya, A. (2001). *El retorno de Icaro: Muerte y vida de la filosofía, una propuesta ambiental*. Corp. Univ. Autónoma de Occidente.
- Annas, J. (2003). *Plato: A Very Short Introduction*. Oxford University Press. Recuperado de <https://global.oup.com/academic/product/plato-9780192802163>
- Arnau, J. (2019). *Upanisad: Correspondencias Ocultas* (Primera ed.). Atalanta.
- Babo-Rebelo, M., Richter, C. G. y Tallon-Baudry, C. (2016). Neural Responses to Heartbeats in the Default Network Encode the Self in Spontaneous Thoughts. *The Journal of Neuroscience*, 36(30), pp. 7829-7840. doi: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.0262-16.2016>
- Bardet, M., Clavel, J. y Ginot, I. (2019). Écosomatiques: Penser l'écologie depuis le geste. Éditions Deuxième époque.
- Beauregard, M. y Paquette, V. (2006). Neural correlates of a mystical experience in Carmelite nuns. *Neuroscience Letters*, 405(3), pp. 186-190. doi: <https://doi.org/10.1016/j.neulet.2006.06.060>
- Biancofiore, A. y Barniaudy, C. (2024). *L'éconarration: Des ateliers d'écriture pour transformer notre relation au vivant*. Éditions Le Bord de l'eau. Recuperado de <https://www.editionsbdl.com/produit/leconarration>
- Boelen, V. (2023). Une proposition éducative holistique pour retrouver le sens de son unité. *Éducation relative à l'environnement*, 18(1). doi: <https://doi.org/10.4000/ere.10317>
- Bruce, N. S. (2023). Extending Soundwalking Practice: Soundsitting as an Inclusive and Complementary Method to Soundwalking. *Acoustics*, 5(3), pp. 788-797. <https://doi.org/10.3390/acoustics5030046>
- Capra, F. (2010). *The Tao of Physics: An Exploration of the Parallels Between Modern Physics and Eastern Mysticism* (5th ed.). Shambhala Publications.
- Cardona, J. A. (2017). *Filosofía helenística: estoicos, epicúreos, cínicos y escépticos* (Vol. 17). EMSE.
- Castellanos, N. (2022). *Neurociencia del Cuerpo: Cómo El Organismo Esculpe El Cerebro*. Kairos. Recuperado de <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/neurociencia-del-cuerpo>
- Chalmers, D. J. (1997). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press. Recuperado de <https://global.oup.com/academic/product/the-conscious-mind-9780195117899>
- Chalmers, D. J. (2013). Panpsychism and Panprotopsychism. *The Amherst Lecture in Philosophy*, 8, pp. 1-35. Recuperado de https://www.amherstlecture.org/chalmers2013/chalmers2013_ALP.pdf
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E. y Zucman, G. (2022). *World Inequality Report, World Inequality*. Harvard University Press. Recuperado de https://wir2022.wid.world/www-site/uploads/2021/12/WorldInequalityReport2022_Full_Report.pdf
- Collina, B. (2017). *Maestro de filosofía y de vida* (Vol. 21). EMSE.
- Del Maschio, E. A. (2015). *La verdad está en otra parte* (Vol. 1). Bonalletra Alcompas, Barcelona.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la*

- Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio). UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dögen, E. (2015). *Shobogenzo. La preciosa visión del Dharma verdadero*. Karios Editorial Sa. Recuperado de <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/shobogenzo-vol2>
- Emmons, R. A. (2000). Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), pp. 3-26. doi: https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_2
- Eschenhagen Durán, M. L. (2016). *Repensar la educación ambiental superior: Puntos de partida desde los caminos del saber ambiental*. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.11912/9722>
- Eschenhagen Durán, M. L. (2021). Fundamentación de la educación ambiental superior y propuesta metodológica para su puesta en práctica. En *Consideraciones de la Ambientalización en la Educación Superior. Desde una Colombia Compleja en clave del Pensamiento Ambiental colombiano* (pp. 203-301). Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible - Colombia. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/353523473>
- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y deconstrucción del desarrollo* (1. ed.). Grupo Ed. Norma.
- Fidelis, A., Moreira, A. C. y Vitória, A. (2024). Multiple perspectives of spiritual intelligence: A systematic literature review. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, pp. 100879. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100879>
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. 3: La inquietud del sí / por Michel Foucault* (T. de Segovia, Trans. 5th ed.). Siglo XXI veintiuno de España [u.a.].
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Frauke, B. (2018). Soundwalking. In M. Bull (Ed.), *The Routledge companion to sound studies* (1st ed., pp. 249–257). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315722191-28>
- Fuller, R. C. (2010). *Spiritual, but not Religious: Understanding Unchurched America*. Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/0195146808.001.0001>
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I*. Ediciones Salamanca.
- Giraldo, O. F. y Toro, I. (2020). *Afectividad ambiental: Sensibilidad, empatía, estéticas del habitar* (Primera ed.). El Colegio de la Frontera Sur.
- Global Footprint Network. (2024). *Earth Overshoot Day*. Recuperado de <https://www.footprintnetwork.org/our-work/earth-overshoot-day>
- Gonzalez, A. M. (2009). *Educación holística: la pedagogía del siglo XXI*. Editorial Kairós SA.
- Grafman, J., Cristofori, I., Zhong, W. y Bulbulia, J. (2020). The Neural Basis of Religious Cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 29(2), pp. 126-133. doi: <https://doi.org/10.1177/0963721419898183>
- Griffiths, R. (2014). *The Spiritual Intelligence Paradigm. Spiritual Intelligence Education and Training in Secular Spirituality*. Recuperado de <https://sqi.co/about-3q-institute>
- Hadot, P. y Davidson, A. I. (1995). *Philosophy as a way of life: Spiritual exercises*

- from *Socrates to Foucault*. Blackwell.
- Han, B.-C. (2022). *La Sociedad Del Cansancio* (1st ed.). Herder, Editorial S.A.
- Harari, Y. N. (2015). *De animales a dioses* (1a ed.). Debate.
- Hare, J. (2010). *Holistic education: An interpretation for teachers in the IB programmes*. International Baccalaureate Organization. Recuperado de <https://balicurriculum.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/08/holistic-education-an-interpretation-for-teachers-in-the-ib-programmes.pdf>
- Hariri, S., Vishnubhotla, R. V., Reed, P. U., Rayapuraju, A., Orui, H., Balachundhar, P., et al. (2022). Online guided meditation training (Isha Kriya) improves self-reported symptoms of anxiety and depression within 2 weeks of practice—An observational study. *Frontiers in Psychiatry*, 13, pp. 944973. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.944973>
- Heidegger, M. (1988). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trans. 2a ed.). Trotta (Trabajo original en 1988).
- Heidegger, M. (2021). *La pregunta por la técnica*. Herder Editorial. Recuperado de <https://herdereditorial.com/la-pregunta-por-la-tecnica-9788425447396>
- Herbart, J. F. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura.
- Iqbal, S., Bureš, V., Zanker, M., Abdullah, M. y Tootell, B. (2024). A System Dynamics Perspective on Workplace Spirituality and Employee Behavior. *Administrative Sciences*, 14(1), pp. 7. doi: <https://doi.org/10.3390/admsci14010007>
- Ives, C. D., Freeth, R. y Fischer, J. (2020). Inside-out sustainability: The neglect of inner worlds. *Ambio*, 49(1), pp. 208-217. doi: <https://doi.org/10.1007/s13280-019-01187-w>
- James, M. (2012). *Happiness and the Art of Being: An Introduction to the Philosophy and Practice of the Spiritual Teachings of Bhagavan Sri Ramana*. Michael DA James. Recuperado de https://www.sriramanateachings.org/happiness_art_being.html
- Jobin, G. (2012). *Des religions à la spiritualité: Une appropriation biomédicale du religieux dans l'hôpital*. Lumen vitae [diff. les Éd. du Cerf]. Recuperado de <https://www.editionsjesuites.com/produit/des-religions-a-la-spiritualite-une-approche-biomedicale-du-religieux-dans-l-hopital>
- Jung, C. G. y Campbell, J. (1976). *The Portable Jung*. Penguin Books.
- Kandel, E. R. (2013). *Principles of Neural Science* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Kim, S.-Y. (2016). Buddhism and Psychotherapy. *Psychoanalysis*, 27(4), pp. 133-137. doi: <https://doi.org/10.18529/psychoanal.2016.27.4.133>
- Kuhlman, T. y Farrington, J. (2010). What is Sustainability? *Sustainability*, 2(11), pp. 3436-3448. doi: <https://doi.org/10.3390/su2113436>
- Larocque, E. (2022). Le yoga en contexte de plein air: une pratique écospirituelle au service de la résonance au vivant. *Éducation relative à l'environnement*, 17(2). doi: <https://doi.org/10.4000/ere.8917>
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: De la articulación de ciencias al diálogo de saberes (Primera edición, segunda reimpresión)*. Siglo XXI.

- Lemaire, E. (2023). Apports de la pédagogie de la terre dans un projet d'éveil au (x) michif (s). *Éducation relative à l'environnement*, 18(1). doi: <https://doi.org/10.4000/ere.10365>
- León, E. (2017). *Vivir queriendo: ensayos sobre las fuentes animadas de la afectividad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://libros.crim.unam.mx/index.php/lc/catalog/book/312>
- Llinás, R. R. (2003). *El cerebro y el mito del yo: El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Grupo Editorial Norma.
- Marinoff, L. (2015). *El poder del Tao*. B DE BOOKS. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=Za14AAQAQBAJ>
- Martín-Sánchez, A., Rodríguez-Zafra, M. y Cenicerros-Estévez, J. C. (2020). Definición y competencias de la inteligencia espiritual. Estudio cualitativo. *Acción Psicológica*, 17(2), pp. 83-102. doi: <https://doi.org/10.5944/ap.17.2.29527>
- Menon, S. y Suresh, M. (2020). Synergizing education, research, campus operations, and community engagements towards sustainability in higher education: a literature review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), pp. 1015-1051. doi: <https://doi.org/10.1108/IJSHE-03-2020-0089>
- Metzinger, T. (2009). *The Ego Tunnel: The Science of the Mind and the Myth of the Self*. Basic Books (AZ).
- Miller, J. P. (2019). *The Holistic Curriculum*. University of Toronto Press. doi: <https://doi.org/10.3138/9781487519506>
- Miller, J. P., Nigh, K., Binder, M. J., Novak, B. y Crowell, S. (2019). *International Handbook of Holistic Education*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315112398>
- Miller, R. (2000). Beyond reductionism: The emerging holistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 28(1-3), pp. 382-393. doi: <https://doi.org/10.1080/08873267.2000.9977003>
- Miseliunaite, B., Kliziene, I. y Cibulskas, G. (2022). Can Holistic Education Solve the World's Problems: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 14(15), pp. 9737. doi: <https://doi.org/10.3390/su14159737>
- Monzón Troncoso, M. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), pp. 18-27. Recuperado de https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/167
- Morin, E. (1979). *Le paradigme perdu: La nature humaine* (2nd ed.). Ed. du Seuil.
- Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2009). *Historia de la Educación*. Dykinson.
- Newberg, A., d'Aquili, E. G. y Rause, V. (2008). *Why God Won't Go Away: Brain Science and the Biology of Belief*. Random House Publishing Group. Recuperado de <https://www.penguinrandomhouse.com/books/120939>
- Noguera de Echeverri, A. P. y Arias Bernal, D. (2023). Eros-humus: La tierra-vida que florece y permanece. En *A la búsqueda de una po(i)ética del sentir* (pp. 35-61). Editorial Universidad de Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/372885831>

- Noguera de Echeverri, A. P., Ramírez, L. y Echeverri, S. M. (2020). Métodoestesis: Los caminos del sentir en los saberes de la tierra una aventura geo-epistémica en clave sur. *Revista de Investigación Agraria y Ambiental*, 11(3), pp. 45-64. doi: <https://doi.org/10.22490/21456453.3897>
- Novo Villaverde, M. (1998). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. París: UNESCO; Madrid: Universitas. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114768>
- Olmsted, A. D. y Dittmar, H. (1994). The Social Psychology of Material Possessions: To Have is to Be. *Contemporary Sociology*, 23(3), pp. 442-442. doi: <https://doi.org/10.2307/2075378>
- OMS. (2024). *Suicidio*. Organización Mundial de la Salud. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
- Ortiz Ocaña, A. y Sánchez Buitrago, o. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. *Plumilla Educativa*, 26(2), pp. 63-101. doi: <https://doi.org/10.30554/pe.2.4040.2020>
- Park, H.-D., Correia, S., Ducorps, A. y Tallon-Baudry, C. (2014). Spontaneous fluctuations in neural responses to heartbeats predict visual detection. *Nature Neuroscience*, 17(4), pp. 612-618. doi: <https://doi.org/10.1038/nn.3671>
- Perez Rodriguez, F. J. y Albuja Sánchez, J. d. V. (2014). Rasgos postmodernos de la educación ambiental. Una formación pertinente con las nuevas corrientes de pensamiento. *Gestión y Ambiente*, 17(2), pp. 129-137. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/44234>
- Persinger, M. A. (1996). Feelings of past Lives as Expected Perturbations within the Neurocognitive Processes That Generate the Sense of Self: Contributions from Limbic Lability and Vectorial Hemisphericity. *Perceptual and Motor Skills*, 83(3_suppl), pp. 1107-1121. doi: <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.3f.1107>
- Pong, H.-K. (2021). The cultivation of university students' spiritual wellbeing in holistic education: longitudinal mixed-methods study. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(3), pp. 99-132. doi: <https://doi.org/10.1080/1364436X.2021.1898344>
- Quiceno Castrillón, H. (2003). Michel Foucault, ¿Pedagogo? *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), pp. 199-216. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2556993.pdf>
- Quiñonero Ortuño, S. (2024). Ecoarte: Discusión y contradicciones. *AusArt*, 12(2), pp. 261-273. <https://doi.org/10.1387/ausart.26203>
- Ramachandran, V. S. y Hirstein, W. (1998). The perception of phantom limbs. The D. O. Hebb lecture. *Brain*, 121(9), pp. 1603-1630. doi: <https://doi.org/10.1093/brain/121.9.1603>
- Rangasamy, V., Thampi Susheela, A., Mueller, A., FH Chang, T., Sadhasivam, S. y Subramaniam, B. (2019). The effect of a one-time 15-minute guided meditation (Isha Kriya) on stress and mood disturbances among operating room professionals: a prospective interventional pilot study. *F1000Research*, 8, pp. 335. doi: <https://doi.org/10.12688/f1000research.18446.1>

- Ricard, M. y Singer, W. (2021). *Cerebro y meditación: Diálogo entre el budismo y las neurociencias*. Editorial Kairós. Recuperado de <https://www.editorialkairos.com/catalogo/p/cerebro-y-meditacion>
- Ríos Quiñónez, M. B., Sánchez Caicedo, A. M. y Castillo Solano, M. Y. (2025). Integración de la educación sostenible y ambiental en programas de estudio universitarios. *Revista InveCom*, 5(2). doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13905208>
- Saldías-Ortega, F. y Moyano-Díaz, E. (2023). Influencia de la Espiritualidad y Religiosidad sobre la Felicidad en Adultos Mayores. *Psykhé (Santiago)*, 32(2), pp. 1-18. doi: <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.29435>
- Sánchez, R., Sierra, F. y Zárate, K. (2014). ¿Son la religiosidad y la espiritualidad dimensiones diferentes? *Revista Colombiana de Cancerología*, 18(2), pp. 62-68. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rccan.2014.04.002>
- Sauvé, L. (2002). *Environmental education: Possibilities and constraints*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146295>
- Sauvé, L. (2011). La Prescription du Développement Durable en Éducation: la Troublante Histoire D'une Invasion Barbare. En *Éducation, environnement et développement durable* (pp. 17-43). Presses de l'Université Laval. doi: <https://doi.org/10.1515/9782763796307-003>
- Scharmer, C. O. y Käufer, K. (2015). *Liderar desde el futuro emergente: De los egosistemas a los ecosistemas económicos* (1a ed.). Elefthería. Recuperado de <https://editorialeleftheria.com/producto/liderar-desde-el-futuro-emergente>
- Schnell, T. y Keenan, W. J. F. (2013). The Construction of Atheist Spirituality: A Survey-Based Study. En H. Westerink (Ed.), *Constructs of Meaning and Religious Transformation* (pp. 101-118). V&R unipress GmbH. doi: <https://doi.org/10.14220/9783737000994.101>
- Séneca. (s.f.). *Sobre la felicidad*. Recuperado de https://www.mercaba.es/roma/felicidad_de_seneca.pdf
- Sevilla Godínez, H. (2017). Brahman y Occidente. Conciencia y liberación en el pensamiento advaita de Śaṅkara. *En-claves del pensamiento*, 11(21), pp. 41-60. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/enclav/v11n21/1870-879X-enclav-11-21-00041.pdf>
- Solé, J. (2015). *La filosofía al modo geométrico* (Vol. 10).
- Spencer-Oatey, H. (2021). *What is Culture? A Compilation of Quotations for the Intercultural Field*. GlobalPeople Core Concept Compilation. doi: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29603.37925>
- Stearns, P. N. (2006). *Consumerism in World History: The Global Transformation of Desire* (2nd ed.). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203969885>
- Szekeres, R. A. y Wertheim, E. H. (2015). Evaluation of Vipassana Meditation Course Effects on Subjective Stress, Well-being, Self-kindness and Mindfulness in a Community Sample: Post-course and 6-month Outcomes. *Stress and Health*, 31(5), pp. 373-381. doi: <https://doi.org/10.1002/smi.2562>

- Tapia González, G. A. (2023). Perspectivas filosóficas para una educación ambiental ecofeminista. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 8(1), 1-12. <https://doi.org/10.48162/rev.36.090>
- Taylor, C. C. W. (2019). *Socrates: A Very Short Introduction* (2nd ed.). Oxford University Press. doi: <https://doi.org/10.1093/actrade/9780198835981.001.0001>
- Torralba Roselló, F. (2010). *Inteligencia Espiritual* (1st ed.). Plataforma Editorial SL.
- UNESCO. (2020). *Educación para el Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374896>
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), pp. 16-33. doi: <https://doi.org/10.1177/0022167802422003>
- Watson, J., De Souza, M. y Trousdale, A. (2013). *Global Perspectives on Spirituality and Education*. Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203085578>
- Zabala, I. y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de investigación*, 32(63), pp. 201-218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140378009.pdf>
- Zafeiroudi, A., Pipinia, M., Yfantidou, G., & Georgomanos, S. (2021). The Effects of Yoga Practice on Practitioners' Environmental Behaviours & Sustainability. *Environmental Management and Sustainable Development*, 10(3), 76. <https://doi.org/10.5296/emsd.v10i3.18894>
- Zhao, C. Y. (2025). Exploring "Who am I": the potential of applying the Indian Vedanta philosophical practice of self-enquiry in psychotherapy. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), pp. 252. doi: <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04387-w>
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual: La inteligencia que da sentido a la vida*. Editorial Kairós.