

Awe: An emotion for accessing wisdom

El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría

Juan Luis FUENTES, PhD. Associate Professor. Universidad Complutense de Madrid (jlfuente@ucm.es).

Abstract:

Awe is a classic concept with an important place in the history of philosophy, since it is regarded as the beginning of the development of thought, as we know it today. However, until now it has historically received little attention in the field of education, although in recent years it has been the subject of renewed attention for a variety of reasons. These include a growing discomfort with curriculum designs that reflect a frenetic culture with a clear tendency towards activism and instrumentalism. This work explores the concept of awe, considering some current approaches from the philosophy of education, at the same as providing new perspectives, considering the links between awe and wisdom as well as conditions that make awe possible, such as humility, gratitude, contemplation of the environment, and appreciation of the intrinsic value of what is observed. Moreover, it suggests three areas for fostering awe in schools. These include: creating opportunities for contact with truth,

beauty, and goodness; promoting a greater immersion in natural environments; and reducing the pace of educational activity.

Keywords: philosophy of education, emotion, thinking, moral education, art, environmental protection.

Resumen:

El asombro es un concepto clásico con un carácter simbólico en la historia de la filosofía en cuanto que es concebido como el inicio del pensamiento tal y como lo conocemos hoy. Sin embargo, la atención que ha recibido en el ámbito educativo ha sido muy limitada hasta el momento, observándose en los últimos años una atención renovada, motivada por diversas razones, entre las que se encuentra un creciente malestar con unos diseños curriculares que son reflejo de una cultura que vive a un ritmo frenético, con una clara tendencia al activismo y a la

Revision accepted: 2020-10-17.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 278 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría | *Awe: An emotion for accessing wisdom*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 77-93. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

instrumentalización. En este ensayo, se explora el concepto de asombro partiendo de algunas aproximaciones recientes desde la filosofía de la educación, al mismo tiempo que se proporcionan nuevas perspectivas, prestando especial atención a su relación con la sabiduría, así como a algunas condiciones que lo posibilitan, como la humildad, la gratitud, la contemplación del entorno y la apreciación del valor intrínseco de lo observado.

Se sugieren, además, tres áreas susceptibles de promover el asombro en las aulas, que implican generar oportunidades de contacto con la verdad, la belleza y la bondad, favorecer una mayor inmersión en la naturaleza y reducir el ritmo de la acción educativa.

Descriptores: filosofía de la educación, emoción, pensamiento, educación moral, arte, conservación de la naturaleza.

What is the meaning of life? That was all — a simple question; one that tended to close in on one with years. The great revelation had never come. The great revelation perhaps never did come. Instead there were little daily miracles, illuminations, matches struck unexpectedly in the dark; here was one. This, that, and the other; herself and Charles Tansley and the breaking wave; Mrs Ramsey bringing them together; Mrs Ramsay saying, “Life stand still here” ... This was of the nature of a revelation. In the midst of chaos there was shape; this eternal passing and flowing (she looked at the clouds going and the leaves shaking) was struck into stability. Life stand still here, Mrs. Ramsay said.

To the Lighthouse.
Virginia Woolf

more like notions from other times, remnants of an antiquated mentality that is of little relevance in contemporary societies. These words are not commonly found in educational legislation or curricula (González Leandro & Cabrera, 2019), and until a few years ago, they were not the subject of pedagogical research (Schinkel, 2017). However, a detailed analysis not only reveals distinctive and important contributions for education, but also a strong connection between them. This is the aim of the present paper, which starts by considering the concept of awe, before analysing its link to wisdom and pausing to show some constituent elements and conditions that make this possible. Finally, it identifies three possible paths for development, which make educating in awe possible in educational institutions.

1. Introduction

Although awe and wisdom are familiar concepts for us, their presence in the educational sphere is uncommon and they seem

2. Rediscovering awe

One of the most important — and at present least common — strategies for accessing wisdom is what we might call awe. Awe is a complex emotion that

tends to appear when we encounter a wide range of imposing stimuli and experiences (Schinkel, 2020), that have the capacity to shift our attention away from ourselves towards the exterior, making us aware that we are part of something bigger that transcends us (Allen, 2018). It involves recognising the small part we play when faced with the immensity of the world, perceiving the limitations of our capacities for thought and action (Quinn, 2002), our limited influence on what happens in an extremely complex reality, which does not depend on us for its existence but which has its own dynamic that is in many cases incomprehensible, mysterious, and unfathomable for us. It is precisely this complexity that takes us aback and startles us, at the same time as astonishing us, thus producing the effects that are essential to awe. Sometimes, these effects are caused by great beauty, like the perfection of a rose or the majesty of the flight of an eagle, at other times they are due to scale and grandeur, like the dizzying height of a tall cliff or a great mountain, and at other times they are due to both reasons at once, like the size and depth of the sea or the vastness of a starry sky on a clear night.

But is not just nature that can inspire this emotion in us; we also feel awe before acts of great human kindness, self-sacrifice, unconditional love, dedication to others, selflessness, solidarity, or unselfish service. Acts we admire and in which we recognise an overwhelming value which is the cause of awe. We also feel awe before a range of human creations such as complex theories, sophisticated philosophical

arguments, and, of course, great works of art. Who among us can say they have never felt butterflies in their stomach or a sudden warmth, have never found themselves unwittingly open-mouthed or felt tears welling up as they admire a painting by Velázquez or a work for the ages like the Sistine Chapel, listen to a symphony by Mozart or Beethoven, or read the poems of Saint John of the Cross or Saint Teresa of Ávila? Ultimately, awe is accompanied by a perception of extreme grandeur in something that transcends individuals' ordinary mental structures, breaks with their prior schema when encountering an event that is unforeseen, unexpected, different from what has gone before, which does not fit the moulds of the ordinary that normally enable us to interpret the world, something that, therefore, requires an exercise in psychological adaptation to what has been observed (Keltner & Haidt, 2003).

A slow reading one of Saint Teresa of Ávila's most famous poems, from the 16th century, might help understand this better (2005, p. 93):

May nothing disturb you,
nothing frighten you;
all things pass,
God does not change.
Patience
achieves everything
Whoever has God
Wants for nothing.
God alone is enough.

Regardless of the reader's religious beliefs or lack of them, this poem is striking

for its overwhelming faith and trust in God, which seems to surpass the comprehension of ordinary mortals¹. Alongside its poetic beauty, its simplicity and clarity are also striking, as is its ability to say so much in so few words, to transmit love and serenity to the reader. Its direct style evokes a voice whispering in one's ear. The serene rhythm allows us to hear the author's tone of voice in our minds, raising our thought above ourselves, *transcending ourselves*.

Although there are connections between them and they sometimes appear together, awe should be distinguished from other similar concepts such as surprise which occurs suddenly and unexpectedly but does not have to be motivated by something exceptional and quickly fades when it is discovered. Curiosity is another similar concept to awe, which nonetheless has a more generic character that does not require the cognitive conflict awe entails (Schmitt & Lahroodi, 2008), a conflict which focusses itself on the limits of our own frameworks and categories of understanding, opening the possibility of transcending them (Schinkel, 2020). In some way, it could be said that the break with what has been previously established caused by experiences of awe — this discontinuity in thought that demands new categories and creates something new, which some now call epiphanic experiences — momentarily alters our conscience, separates us from ourselves, transcends us. Therefore, they require new ways of thinking and being, an adaptation to the new reality that has been uncovered or, to put it another way, a wider reality than

the one we knew before. They expand our perspective of the real, expand our mental frameworks, make them flexible, and open our minds and so we can therefore say that these experiences are potentially transformative for human beings.

In this case, these experiences can be defined as educational given that they show themselves to be capable of making us better as human beings. In a moral sense, the educational contribution revolves around its capacity for reducing our egocentrism, as it helps us to stop seeing ourselves as the only or main referent in the world and places us in a position to consider other beings who share our existence and to feel a link with them. Some studies have shown that experiences of awe help reduce materialism in people, generating attitudes of generosity towards them and of respect for nature (Allen, 2018). Accordingly, the philosopher Otto Friedrich Bollnow (1969) stated that open spaces have the ability to broaden the soul. Referring to Petrarch's ascent of Mont Ventoux, Bollnow noted that:

the state of mind determined by the spatial vastness immediately transforms into a new expansion of the soul. The orientation of thoughts towards the incommensurable breadth of the soul is then inextricably linked to the broadness of the spatial panorama. It is the same extent of the vision, which now directs itself to temporal remoteness, and it is the same alarming sensation of the infinity of space that reveals itself in the incommensurable inner world as the immensity of the soul. Deep inner agitation is only possible through the solemn experience of spatial vastness. (p. 83)

The distinction C. S. Lewis (1960) made between need-pleasure and pleasure of appreciation can also help us understand the educational value of awe. The former type is fleeting and disappears suddenly when the need has been satisfied, like when we drink a glass of water when very thirsty, the value of which is instrumental or *disposable* and we only appreciate it until our desire has been sated. In turn, the second type not only pleases our senses but also requires us to appreciate it, admire it, and sometimes love it for its goodness. According to Lewis (1960): “it is the starting point for our whole experience of beauty It is the feeling which would make a man unwilling to deface a great picture even if he were the last man left alive and himself about to die; which makes us glad of unspoiled forests that we shall never see.” As an example, he noted that:

The connoisseur does not merely enjoy his claret as he might enjoy warming his feet when they were cold. He feels that here is a wine that deserves his full attention; that justifies all the tradition and skill that have gone to its making and all the years of training that have made his own palate fit to judge it. There is even a glimmering of unselfishness in his attitude. He wants the wine to be preserved and kept in good condition, not entirely for his own sake. Even if he were on his deathbed and was never going to drink wine again, he would be horrified at the thought of this vintage being spilled or spoiled or even drunk by clods (like myself) who can't tell a good claret from a bad. (p. 24)

In this way, we could put awe among the so-called peak experiences, defined by humanist psychology as “ecstasy,

or sudden insight into life as a powerful unity transcending space, time, and the self. Peak experience may at times occur for individuals in their pursuit of self-actualization” (American Psychological Association, 2020). More specifically, Maslow’s well-known pyramid of the hierarchy of human needs places this type of experience, which can happen in everyday life and so is open to all individuals, at its apex. According to Maslow (1987, p. 345):

Self-actualizing people have the wonderful capacity to appreciate again and again, freshly and naively, the basic goods of life, with awe, pleasure, wonder and even ecstasy, however stale these experiences may have become to others Thus for such a person, any sunset may be as beautiful as the first one, any flower may be of breath-taking loveliness, even after he has seen a million flowers. ... The thousandth baby he sees, is just as miraculous a product as the first one he saw. He remains as convinced of his luck in marriage thirty years after his marriage and is as surprised by his wife’s beauty when she is sixty as he was forty years before. For such people, even the casual workaday, moment-to-moment business of living can be thrilling

3. Awe, wisdom, and other constituent conditions

Once we have explored the concept of awe and some of its contributions to the moral dimension of education, we should consider its contributions to the intellectual education of human beings and more specifically how this relates to wisdom or why experiencing awe can help us be wise.

In effect, if we look back to the dawn of the history of philosophy, we can see how humankind changes course when it pauses the process of its existence before phenomena and reality. It stops before them, observes them from outside, is surprised and astonished — *thaumazein* — by what it faces and starts to ask itself questions: “What is this? At this moment, philosophy begins” (Marías, 1975, p. 4). Plato agrees with this in *Theaetetus* (155d) as does Aristotle later and more specifically in *Metaphysics*, where he states (book 1, part 2):

For it is owing to their wonder that men both now begin and at first began to philosophize; they wondered originally at the obvious difficulties, then advanced little by little and stated difficulties about the greater matters, e.g. about the phenomena of the moon and those of the sun and of the stars, and about the genesis of the universe. And a man who is puzzled and wonders thinks himself ignorant (whence even the lover of myth is in a sense a lover of Wisdom, for the myth is composed of wonders); therefore since they philosophized in order to escape from ignorance, evidently they were pursuing science in order to know, and not for any utilitarian end. And this is confirmed by the facts; for it was when almost all the necessities of life and the things that make for comfort and recreation had been secured, that such knowledge began to be sought. Evidently then we do not seek it for the sake of any other advantage; but as the man is free, we say, who exists for his own sake and not for another’s, so we pursue this as the only free science, for it alone exists for its own sake.

Several inter-related ideas can be found in Aristotle’s words here. The first is one

discussed above regarding the importance of awe for knowledge, and alongside it there are others that consider the comprehension of the closeness of these two concepts in greater depth and show some necessary conditions for awe and access to wisdom to be possible.

3.1. Two conditions: humility and gratitude

The second important idea is the recognition of one’s own ignorance as part of awe. This brings us to Socrates, whose iconic phrase “I know that I know nothing” reveals one of the character traits linked to wisdom: humility. This link is also mentioned in the Old Testament in the book of Proverbs where it is attributed to the wise King Solomon: “When pride comes, then comes disgrace; but with the humble is wisdom” (Prov. 11:2). Descartes made a similar declaration of humility, when he said “I would give everything I know for half of what I do not know,” recognising the insignificance of human beings before the cosmos, even those who stand out for their rationality and wisdom. Nowadays, a humble position contrasts with the narcissistic showcases of social media, the most widespread uses of which involve showcasing one’s own qualities and an exaggeratedly happy life, where small achievements are overvalued and do not reflect the limitations and the inevitably imperfect lives of individuals. As is symbolised by the mirror held by the statue of prudence in the Cathedral of Nantes (Davis, 2020), knowing one’s own limits is one of the distinctive characteristics of a wise person (Csikszentmihalyi &

Nakamura, 2005), while accepting them is a sign of intellectual excellence (Guitton, 2006, p. 85). Humility could then be defined as a responsible, honest, and calm recognition of one's own limits that provides a balanced and correct view of oneself, without under- or over-estimation (Pieper, 2017), as well as a calm openness to others, to their criticisms and contributions (Spezio, Peterson, & Roberts, 2019), accepting that, even though nobody is perfect, there can be some value in them and a possibility for admiration and learning. In this sense, humility could be said to comprise one of the components of the shared ground or the preconditions of wisdom and of the capacity for awe.

More specifically, this link between awe and humility can be observed in the concept of immersive or transpersonal humility defined by Waks (2018), who first distinguishes between negative humility — a type involving humiliation and poor self-perception — and positive humility, which, in turn, should be divided into various types. The first two focus on a self-critical position, characteristic of people who are self-critical and receptive to what they might perceive in others, especially in settings with people from different backgrounds and cultural origins, which provide opportunities to question one's own ideas without therefore coming to undervalue oneself. While these characteristics are typical of people who are capable of feeling awe, given that they are open to their surroundings and to being transformed by them, the immersive or transperson-

al vision of humility has an even deeper connection to awe. In this third concept, attention is transferred from the self towards the exterior, blurring the boundaries that separate it from its surroundings, enabling it to perceive itself as part of a whole, a community in the broad sense that does not perceive others as threats to the self but as contributions that enrich the whole and for which it feels gratitude. In this way, there is no underestimation of oneself, but rather a recognition of something greater, to which one contributes along with other individuals (Waks, 2018).

Another element that is closely linked to humility and awe now appears, which not only shares with the others its current state of neglect (Luri, 2018; Bollnow, 1960), but also a predisposition in individuals to position themselves outside the centre of their thought, to abandon egotism and recognise value outside of themselves without referring to its usefulness for them. While expressing gratitude for small acts in the social relations in everyday life facilitates cordial relations with others and is an example of good manners, it does not adequately reflect the depth of gratitude, which has an important moral component and is based on a distinctive expression of affect (Carr, 2015). So, we understand gratitude as a disposition to recognise the value of a gift that has been received, which does not necessarily need a response, exchange, or equivalent act to offset it, but that simply happens. The recipient's response is the act of giving thanks. We also know that to be grateful, it is necessary

to be humble, as nobody is sincerely grateful for something they think they deserve, since what one deserves is what one is owed, that which cannot justly be otherwise. Nonetheless, something for which we are truly grateful is something that exceeds our capacity and merit and this specific recognition is only possible through humility. Accordingly, gratitude and humility are connected to awe and wisdom. Humble people can feel awe and gratitude for what they observe. In contrast, arrogant people do not feel surprised for anything and they do not feel sincere gratitude because they believe they do not owe anyone anything and so consider any gifts they receive to be what they deserve or even less than their own self-perceived worth.

3.2. Avoiding instrumentalism and activism

The third idea that should be noted in the quote from Aristotle about the origin of philosophy is the one that refers to the usefulness of awe, or rather its absence. Awe is not necessarily linked to a specific external aim, but instead has value and relevance in itself as we do not feel wonder or amazement for the purpose of achieving something, as it has no other aim than the very act and feeling of awe. Accordingly, the wine Lewis (1960) mentions is not good because I am going to drink it, but instead is good in itself, and I am happy for its very existence and goodness, while the nature we observe does not ask us to look at it, listen to it, and pay attention to it. This characteristic again contrasts with certain current cultural traits, where a very

narrow sense of utility is dominant (Ordine, 2013), and only things that yield a measurable profit are valued, things that can be quantified and demonstrate an objective value, forgetting that there are things that are of little use but of great value (Esteban & Fuentes, 2020). This might be why experiences like looking at a painting, listening to classical music, or reading quality literature have ever less space in school curriculums and the study of the humanities is increasingly given less room at different educational stages (Nussbaum, 2012).

Awe however involves a certain inaction and deliberation in the sense of not intervening in what is observed and admired. It is contemplation of reality, recognition of its goodness and grandeur as it is, acceptance even in its imperfections, and so it does not require us to participate in it or modify or manipulate it. This approach might be said to involve a focus that differs from the one Marx paradigmatically set out in his famous *Eleven Theses on Feuerbach* (1988), where he states that “The philosophers have only interpreted the world, in various ways. The point, however, is to change it.” It also differs from Arendt’s criticisms of Plato and Aristotle, in particular their contemplative awe, which she calls *speechless wonder* (2004, p. 449) as in her view, focussing fully on the beautiful and the extraordinary involves evading our political responsibility to the world and is a dangerous precursor, given that, as Plato and Heidegger showed, when the gaze returns to the ordinary process of life, decisions become tyrannical

and disastrous (Arendt, 1971). Nonetheless, the sense of awe goes beyond the reductionist concept Arendt proposes here, which she modifies significantly in *The Life of the Mind* (1984), when in answer to the question *what makes us think?* she conceives awe as that “wonder [which] has led to thinking in words” (p. 144). In Arendt’s double vision, it is perhaps possible to see the distinction some authors make between an active awe, more akin to curiosity, which has an inquisitive character and is inclined to exploration, and a more contemplative form that observes the world as it is, recognises its inherent value and makes us aware of the limits of our understanding (Schinkel, 2017). However, even in the case of the second less active sense of awe, Pieper’s observations (1974) where he attributes to celebration a series of characteristics that can be attributed to awe are very pertinent. For this German philosopher, celebration requires a calm approach to thought, an absence of concern with the success or failure of the activity, and also the presence of a sense of love, as anyone who does not love will be unable to feel joy. Consequently, elements of awe are similar to celebration in that awe involves certain requirements such as a degree of calmness to be able to observe, tranquillity that allows full attention, and concentration on what is being observed. Furthermore, it involves a distance from reality to facilitate openness to the infinite and avoid the temptation to intervene. This illustrates another difference between awe and curiosity, namely that curiosity constantly seeks something new motivated

by a desire to know and to find new challenges, giving it a character that is to some extent instrumental and views the world as a resource to be consumed whose value lies in its capacity to sate our hunger for knowledge. Awe, in contrast, has an inoperative relationship with the world, where attention and care are above knowledge and purpose. In this way, curiosity could be likened to *curiositas* and awe to *studiositas*, where the latter regards the world without haste, without a predefined direction, but with an immersive consideration that takes us beyond ourselves and gives us time to consider the immeasurable form of the world, that which slips through our fingers and cannot be grasped (Di Paolantonio, 2019).

4. Strategies for teaching how to feel awe

If the experience of awe is as gratifying as I have argued and has so many benefits for the human being, it is worth asking why young people generally prefer listening to reggaeton instead of Beethoven, or why many adults choose celebrity journalism instead of great documentaries about the wonders of nature. L’Ecuyer (2020) assesses the reasons that have led to this situation. One of them lies in the overstimulation society as a whole and children in particular has been exposed to in recent years, as a result of people accepting as valid the premise that the more stimulation children receive and the earlier, the greater the benefit and the better for their cognitive development. This overstimulation

is not just ineffective, as various studies have shown (Tough, 2012), but it also helps to extinguish the spark of children's natural curiosity and capacity for awe when encountering small and spontaneous things, which is an unsurpassable internal motivation for discovering the outside world (Dewey, 1910). Excess activation of the senses overwhelms children's capacity for attention, and so they find it hard to remain committed over time and have an irresistible urge for rapid variation of stimuli. This could explain the increased numbers of children diagnosed with attention deficit disorder and hyperactivity in different countries around the world (Xu et al., 2018), as well as the major deficiencies in the ability to pay attention, as many educators report, who have come to regard this question as "the most important pedagogical challenge of the present" (Luri, 2018, p. 35). Furthermore, overstimulation in some way de-energises children, who no longer have to seek stimuli by themselves but find they come to them *en masse* in an unmanageable flood. Constant exposure to stimuli results in habituation to this type of surrounding, and when the level of stimulation falls, children note its absence and require an increase, with boredom, demotivation, and apathy resulting if it does not happen. This overstimulation has various sources, ranging from excess exposure to screens to a frenetic pace of life with the day packed with activities from the early years of life, with children taken from one place to another and barely having time to play freely, experiment by themselves, observe nature and stop to think about it, to ask them-

selves about its causes, its processes, its agents, its times. In this way, the insidious conditions of contemporary working life identified by Sennett (2000) at the turn of the millennium and characterised by constant change that undermines the establishment of stable and lasting commitments in social and family relationships, and also undermines the inner life and emotional health, seems to have been transferred to childhood.

Another factor that, according to L'Ecuyer (2020), might explain difficulties in feeling awe is a lack of boundaries and rules in childhood, often resulting from parents lacking time to devote to their children, and so trying to compensate with a lax and poorly understood application of discipline and liberty in which boundaries are seen as an inevitable evil that must be accepted and, if possible, eliminated, instead of being seen as a constituent element of reality and the human condition that enables development and makes it possible to achieve higher-order benefits (Reyero & Gil, 2019). In this way, when there are no limits to the will, we tend to think that anything is possible, that everything depends on us and on our cravings, and that it can be achieved just in the moment when we desire it. This type of education involves making the child the centre of the universe, which rotates around her, something that involves exactly the opposite effect to awe. If the child alone matters and everything is at her service, she will not be able to be astonished by anything, will not appreciate the beauty of reality outside of herself, and will not

develop valuable character traits such as gratitude or humility. Recent theories about the humble personality show precisely that this consists of an absence of vices such as conceit, grandiosity, domination, arrogance, vanity, pretentiousness, or envy (Spezio, Peterson, & Roberts, 2019). For the child, everything and everyone will be just a means to an end: satisfying her will. Consequently, nothing will have any intrinsic value, but will only be of value for its ability to meet her desires. Similarly, time is shown to be a decisive factor, as if one is accustomed to receiving everything instantly, patience stops making sense and one can no longer wait for things to happen in their own time, as everything has to be quicker in accordance with the pace one sets.

Starting from these ideas, we will define some educational strategies that can be implemented to promote awe.

4.1. Opportunities for contact with the truth, beauty, and goodness

According to Kristjánsson (2020), peak experiences like awe can help restore the Aristotelian concept of human flourishing in the classroom, understood in general terms as the optimal development of individuals' capacities, making it possible for them to attain high levels of freely chosen objective excellence. To do so, this author suggests that it is necessary to offer students the opportunity to experience contact with ideals of truth, beauty, and goodness. In effect, owing to the sudden nature of experiences of awe that Maslow identified (1987), it is not easy to identify when they might

happen. In other words, witnessing admirable act of goodness or self-sacrifice or encountering a work of art or a natural phenomenon of great beauty does not generally happen every day or everywhere, and so relying on chance for our students to have the opportunity to contemplate this type of situation would not be very encouraging. However, in narratives of different formats, we can find numerous examples of heroism, beautiful stories of love and friendship, evocative descriptions of landscapes, or images that can transport us to distant times and places and bring us into dialogue with great historical figures that make us enjoy ourselves and feel wonder with their way of writing and creating new worlds.

However, making our students feel moved by such ideals of truth, beauty, and goodness is not always easy. Whether it is the historical distance between them, intergenerational differences, language from other times, the fact the recommendation comes from a figure of authority, or the difficult competition with the audiovisual and technological culture and superficial and second-hand but attractive messages from the media, there is an apparently uncrossable abyss with the exceptional personal adventures that great works of art make available to them. The overstimulation discussed above is an obstacle that is hard to overcome when faced with long texts that require a degree of patience and sustained attention over time. Nonetheless, educators are responsible for building the bridges that bring new generations into

contact with these ideals, since these ideals are the best they can offer their students for their education, and in some cases, especially with the most vulnerable students, this might be their only opportunity to have contact with sublime ideals of truth, goodness, and beauty as, if this does not happen at school, it might not happen anywhere else.

The American critic David Denby (1996) recounts his experience as a student at Columbia on the *Lit Hum* — literature and humanities — course dedicated to reading the masterpieces of Western literature and thought, which was established in 1937 at this university. Plato, Sophocles, Saint Augustine, Kant, Woolf, among others, form part of a selection which, as Denby himself recognises, is always open to debate and change, but which always provides a foundation, a starting point that does not rule out reading other works from different traditions. More specifically, I will refer as experiences of awe to the first and the last text in this selection, which starts with the *Iliad*. Denby shows the masterful ability of Homer's poem to bring us into contact with startling ideals of heroism and, at the same time, violence and cruelty. He takes us to a world of contested readings of its moralising capacity, but where "the *Iliad* in its ambivalence about glory and death challenges most of our current ideas about what is right and wrong, what is true, what is heroic, and finally, what is human" (Denby, 1996, p. 51). In a different sense, regarding the novels of Woolf, he suggests that reading them produces a

feeling that "may be derived from memories of contentment as a child, an early experience not just of sufficiency but of *suffusion* The sensation is impersonal and non-egotistical, akin to a religious swelling out into the universe. Not: I am large enough to take all this in. But: All this immensity is happening before me" (p. 432).

4.2. Immersion in nature

A second educational strategy for promoting experiences of awe is conscious interaction with the natural setting. Unfortunately, the hectic life of big cities limits our chances of coming into frequent contact with nature and creates more difficulties for experiencing this emotion directly. In the 1960s, the American biologist Rachel Carson warned that spring had fallen silent in cities, that birdsong was no longer heard, drowned out by the noise of civilisation and the effect of pesticides. This author, who is regarded as one of the precursors of nature conservation, wrote an article called *The sense of wonder*, in which she recalls her experiences with her young nephew Roger in the woods and by the sea in Maine (USA). She understood awe as an incentive to discover the world, recognise its beauty, and enjoy life itself, for which, the adult must accompany the child in discovering his surroundings and together marvel at the mystery of them.

In a similar way to what happens with curiosity, the capacity for awe tends to reduce with age. The expression *being unconcerned with everything* denotes just that indifference or resistance to

surprise or wonderment in the face of the phenomena that occur around us. According to Carson (1998), “The years of early childhood are the time to prepare the soil. Once the emotions have been aroused — a sense of the beautiful, the excitement of the new and the unknown, a feeling of sympathy, pity, admiration or love — then we wish for knowledge about the subject of our emotional response” (p. 56). To do this, we must educate the senses to be receptive in a way that goes beyond sight and is willing to smell nature, to hear its sounds and differentiate between them. Not with classification as an end in itself, as in the case of botanists or biologists, but as done by one who loves it and enables us to discover it in greater depth.

When we look more slowly, combining sight with other senses, we see the environment in a different way, we open ourselves to the complexity of what surrounds us and we can listen to “the heartbeat of life” (Carson, 1998, p. 38). We find that a landscape is not just a landscape but a multitude of elements that form part of the ecosystem. They are not just beautiful ornaments but in many cases are crucial for its survival. Even when they are small, apparently insignificant beings, as in the case of bees, which play a vital part in conserving the environment owing to their irreplaceable role as pollinators. Knowing the names of flowers and types of trees and being able to distinguish the song of a sparrow from that of a swallow, makes it possible to learn this new way of looking and looking at oneself in the envi-

ronment. It is no longer just *something that is there*, but it calls our attention, it addresses us and it makes us feel like part of the landscape. Furthermore, as Luri states (2018), the expansive character of knowledge draws us into a virtuous circle in which the more we know, the more we want to know, which explains why the expert learns more easily than the novice.

In addition to this, as in the case of human products, experiences of awe when faced with nature are especially positive for people in vulnerable situations, as they can awaken an inner joy and enthusiasm for life that gives different perspectives on everyday problems. Observing nature enables us to perceive that life follows its path, that day follows night or that after winter must come spring. In the words of Carson (1998, p. 44), “Those who contemplate the beauty of the earth find reserves of strength that will endure as long as life lasts.”

Even though warnings have been made for over half a century and there have been significant efforts to protect it, the situation of the environment is still known to be worrying (Bautista, Murga, & Novo, 2019). Therefore, it is worth asking how much education, and specifically science education, in particular with regards to the capacity to promote awe in the face of the natural environment, might be responsible for this.

4.3. Towards a slow education

Thirdly, education in awe is not possible in a *rushed education*, which is delivered

under pressure (Schinkel, 2017). In many cases, education has been compared to gardening in that both require *respect for the necessary time* for growth and the appropriate rest so that a tiny seed can become a lush tree in the appropriate environmental conditions and with the correct nourishment. Indeed, even today, the name kindergarten, inherited from Fröbel, is used for schools for the youngest children. Nonetheless, curricula that are oversaturated with content seem to motivate a fast, hyper-constrained education in order to fit everything in and leave nothing untaught in a school setting where everything seems to be necessary and nothing stands out as more important than the rest of the content. In reaction to this trend, movements have arisen in different areas, including philosophy and education, that emphasise respect for time as an essential element in the developmental process which, as happens in many natural processes, has its own rhythm that should not be accelerated (Sánchez-Serrano, 2020).

Carl Honoré (2004), one of the precursors of this movement, states in his book *In Praise of Slowness* that we are in the era of the cult of speed, of the urgency of doing more things per minute, where we live in a rush, carried along by an accelerated culture. Nonetheless, haste makes our lives superficial. Without time we remain on the surface and are unable to maintain meaningful relationships with the world around us and with people, while slowness means “calm, careful, receptive, still, intuitive, unhurried, patient, reflective” (pp. 21-

22), where quality is more important than quantity. More specifically, Nicholas Burbules (2020) recently identified slowness as a type of virtue that requires care, deliberation, and perspicacity, elements from philosophy that are vital in intellectual work. Furthermore, he notes that slowness is not the objective in itself — otherwise it could be confused with procrastination, indecision, or idleness — but it makes it possible to focus our full attention on something specific that is of value in itself, as we find in Socrates with his dialogic, incremental, unhurried method in which careful exploration of ideas is intrinsically valuable, beyond the desire to teach a broad range of content through direct and immediate responses. Indeed, cultivating intelligence and wisdom is not a task that can be done in a short space of time or in a rushed timescale. It is more like a marathon — steady, considered, and strategic — than a frenzied sprint. Similarly, awe is not possible without the chance to stop, ask oneself questions, and forget about the clock for a moment. Something that undoubtedly takes time: our time.

5. Final comments

Far from being regarded solely as a practice typical of innovative, alternative, or extravagant educationalists, awe is at the very centre of a teaching endeavour concerned with students’ intellectual, emotional, and moral dimension. This article has examined this concept which is both classical and at the same time deeply current, considering approaches from philosophy and educational psychology,

pausing on the links between the capacity to feel awe and the possibilities of attaining wisdom, as well as on concepts closely linked to wisdom, such as humility, gratitude, the discovery of intrinsic value when faced with instrumentalist positions, and the calm observation of reality, away from activism. Also, some reasons for the current hostility towards awe are examined and three lines that make it possible to approach it through school are proposed. Recent academic literature has offered clues about the current challenges facing education in awe that might guide the development of future research, such as the cultivation of the educator's own capacity for awe, the identification of specific experiences of awe that can be introduced into the curriculum, the contextual and organisational condition that favour awe, and adapting experiences of awe to students' different ages and paces of maturation.

Notes

¹ The theological concept of awe, which we cannot develop here, is also very interesting, as is its connection to wisdom, humility, and gratitude. The very concept of "enthusiasm", which is close to that of awe, refers etymologically to being "inspired by a god," while in the Scriptures there are numerous references to the special place of the meek in the recognition of truth, goodness, and beauty in contrast with original sin, which derives precisely from Adam and Eve's proud aspiration to possess the wisdom of God. Ratzinger (2012), for example, closely analyses the place given to the humble shepherds at the birth of Jesus and the Magi's sense of awe inspired by the star.

References

- Allen, S. (2018). *The science of awe*. John Templeton Foundation.
- American Psychological Association (2020). *Dictionary of Psychology [Diccionario de Psicología]*. <https://dictionary.apa.org/>
- Arendt, H. (1971, October 21). Martin Heidegger at eighty. *New York Review of Books*. <https://www.nybooks.com/articles/1971/10/21/martin-heidegger-at-eighty/>
- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. Harcourt.
- Aristotle (n.d.). *Metaphysics*. <http://classics.mit.edu/Aristotle/metaphysics.1.i.html>
- Bautista, M. J., Murga, M. A., & Novo, M. (2019). La educación ambiental en el s. XXI [Environmental education in the 21st century]. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1 (1), 1-14.
- Bollnow, O. F. (1960). *Esencia y cambios de las virtudes [Essence and changes of the virtues]*. Revista de Occidente.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio [Man and space]*. Labor.
- Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (5), 2020, 1443-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>
- Carr, D. (2015). The paradox of gratitude. *British Journal of Educational Studies*, 63 (4), 429-446.
- Carson, R. (1998). *The sense of wonder*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2005). The role of emotions in the development of wisdom. In R. Sternberg & J. Jordan (Eds.), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp. 220-243). Cambridge University Press.
- Davis, L. (2020). Wisdom's guiding compass: Lady prudence as a pedagogical model. *Religions*, 11 (153), 1-11.
- Denby, D. (1996). *Great books*. Simon & Schuster Paperbacks.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Heath & Co.
- Di Paolantonio, M. (2019). Wonder, guarding against thoughtlessness in education. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 213-228.
- Domenech, J. (2014). *Elogio de la educación lenta [In praise of slow education]* Graó.
- Esteban, F., & Fuentes, J. L. (2020). Swimming against the tide in current educational practice: Thoughts and proposals. *The Educational Forum*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1784338>

- González Leandro, P., & Cabrera, L. (2019). La enseñanza de la sabiduría en la educación secundaria [The teaching of wisdom in secondary education]. *Escritos de Psicología*, 12 (1), 9-19.
- Guitton, J. (2006). *Aprender a vivir y a pensar [Learning to live and think]*. Encuentro.
- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud [In praise of slowness]*. RBA.
- Keltner, D., & Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion. *Cognition and emotion*, 17 (2), 297-314.
- Kristjánsson, K. (2020). El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes [Flourishing as the purpose of education: An approach and ten persistent problems]. In C. Naval, A. Bernal, G. Jover, & J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17-35). Dykinson.
- L'Ecuier C. (2020). *Educación en el asombro [Educating in awe]*. Plataforma.
- Lewis, C. S. (1960). *The four loves*. <https://gutenberg.ca/ebooks/lewiscs-fourloves/lewiscs-fourloves-00-h.html>
- Luri, G. (2018). *El deber moral de ser inteligente [The moral duty to be intelligent]*. Plataforma Actual.
- Marías, J. (1975). *Historia de la filosofía [History of philosophy]*. Revista de Occidente.
- Marx, K. (1988). *Tesis sobre Feuerbach [Theses on Feuerbach]*. Marxists Internet Archive. <https://www.marxists.org/archive/marx/works/1845/theses/theses.htm>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. Pearson.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil [The usefulness of the useless]*. Acantilado.
- Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales [The fundamental virtues]*. Rialp.
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta [A theory of festivity]*. Rialp.
- Quinn, D. (2002). *Iris Exiled: A synoptic history of wonder*. University Press of America.
- Ratzinger, J. (2012). *La infancia de Jesús [The childhood of Jesus]*. Planeta.
- Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera | *Education that limits is education that frees*. revista española de pedagogía, 77 (273), 213-228. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Sánchez Serrano, S. (2020). *La Educación Lenta. Fundamentos teóricos y concreción práctica de una corriente pedagógica [Slow education. Theoretical foundations and practical implementation of a pedagogical trend]*. Universidad Complutense de Madrid.
- San Juan de la Cruz, & santa Teresa de Jesús (2005). *Poemas [Poems]*. El País.
- Schmitt, F., & Lahroodi, R. (2008). The epistemic value of curiosity. *Educational Theory*, 58 (2), 125-148.
- Schinkel, A. (2017). The educational importance of deep wonder. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (2), 538-553.
- Schinkel, A. (2020). Education as mediation between child and world: The role of wonder. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 479-492.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter [The corrosion of character]*. Anagrama.
- Spezio, M., Peterson, G., & Roberts, R. (2019). Humility as openness to others: Interactive humility in the context of L'Arche - se ha escrito con un acento agudo en vez de un apóstrofe. *Journal of Moral Education*, 48 (1), 27-46.
- Tough, P. (2012). *How children succeed*. Arrow Books.
- Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., Yang, B., & Bao, W. (2018). Twenty-year trends in diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder among US children and adolescents, 1997-2016. *Journal of the American Medical Association*, 1 (4), Artículo e181471.
- Waks, L. (2018). Humility in teaching. *Educational Theory*, 68 (4-5), 427-442.

Author biography

Juan Luis Fuentes. European doctorate with special prize from the Universidad Complutense de Madrid. Associate Professor in the Department of Educational Studies of the Faculty of Education (UCM), Dean's Representative for Com-

munity Relations, and Coordinator of the Master's in Advanced Studies in Social Education. His research interests include character education, social pedagogy, and

the use of technology from an ethical-civic perspective.



<https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría

Awe: An emotion for accessing wisdom

Dr. Juan Luis FUENTES. Profesor Contratado Doctor Interino. Universidad Complutense de Madrid (jlfuente@ucm.es).

Resumen:

El asombro es un concepto clásico con un carácter simbólico en la historia de la filosofía en cuanto que es concebido como el inicio del pensamiento tal y como lo conocemos hoy. Sin embargo, la atención que ha recibido en el ámbito educativo ha sido muy limitada hasta el momento, observándose en los últimos años una atención renovada, motivada por diversas razones, entre las que se encuentra un creciente malestar con unos diseños curriculares que son reflejo de una cultura que vive a un ritmo frenético, con una clara tendencia al activismo y a la instrumentalización. En este ensayo, se explora el concepto de asombro partiendo de algunas aproximaciones recientes desde la filosofía de la educación, al mismo tiempo que se proporcionan nuevas perspectivas, prestando especial atención a su relación con la sabiduría, así como a algunas condiciones que lo posibilitan, como la humildad, la gratitud, la contemplación del entorno y la apreciación del valor intrínseco de lo observado. Se sugieren, además, tres áreas susceptibles de promover el asombro en las aulas, que implican generar

oportunidades de contacto con la verdad, la belleza y la bondad, favorecer una mayor inmersión en la naturaleza y reducir el ritmo de la acción educativa.

Descriptores: filosofía de la educación, emoción, pensamiento, educación moral, arte, conservación de la naturaleza.

Abstract:

Awe is a classic concept with an important place in the history of philosophy, since it is regarded as the beginning of the development of thought, as we know it today. However, until now it has historically received little attention in the field of education, although in recent years it has been the subject of renewed attention for a variety of reasons. These include a growing discomfort with curriculum designs that reflect a frenetic culture with a clear tendency towards activism and instrumentalism. This work explores the concept of awe, considering some current approaches from the philosophy of education, at the

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17-10-2020.

Cómo citar este artículo: Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría | *Awe: An emotion for accessing wisdom*. *Revista Española de Pedagogía*, 79 (278), 77-93. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

año 79, n.º 278, enero-abril 2021, 77-93
revista española de pedagogía



same as providing new perspectives, considering the links between awe and wisdom as well as conditions that make awe possible, such as humility, gratitude, contemplation of the environment, and appreciation of the intrinsic value of what is observed. Moreover, it suggests three areas for fostering awe in schools. These include: creating opportuni-

ties for contact with truth, beauty, and goodness; promoting a greater immersion in natural environments; and reducing the pace of educational activity.

Keywords: philosophy of education, emotion, thinking, moral education, art, environmental protection.

¿Cuál es el significado de la vida? Eso era todo: una simple pregunta que tendía a hacerse más apremiante con el paso de los años. La gran revelación no se había producido. Quizá no se produjera nunca. Había en cambio iluminaciones, cerillas repentinamente encendidas en la oscuridad, pequeños milagros cotidianos; acababa de tropezarse con uno. Esto, aquello y lo de más allá; Charles Tansley, ella y la ola rompiéndose; la señora Ramsey diciendo: «Aquí la vida permanece detenida»; aquello tenía valor de revelación. En medio del caos había forma; el eterno discurrir y fluir (miró a las nubes que avanzaban y a las hojas que temblaban) se transformaba en estabilidad. Aquí la vida permanece detenida, dijo la señora Ramsay.

Al faro.
Virginia Woolf

dad antigua de escasa relevancia en las sociedades contemporáneas. No son palabras que suelen encontrarse en la legislación o los *curricula* educativos (González Leandro y Cabrera, 2019) y hasta hace escasos años, tampoco han sido objeto de estudio de la investigación pedagógica (Schinkel, 2017). Ahora bien, un análisis detenido desvela no solo singulares y pertinentes aportaciones para la educación actual, sino también un fuerte vínculo entre ellos. Este es el objetivo del presente ensayo que comienza abordando el concepto de asombro, continúa analizando su vinculación con la sabiduría y se detiene en mostrar algunos elementos constitutivos y condiciones que lo hacen posible. Finalmente, se identifican tres posibles vías de desarrollo que permitan educar en el asombro en los centros educativos.

1. Introducción

Aunque asombro y sabiduría son conceptos que nos resultan familiares, su presencia en el ámbito educativo es poco frecuente, pareciendo más bien nociones de otras épocas, remanentes de una mentali-

2. Redescubrir el asombro

Una de las estrategias más relevantes en el acceso a la sabiduría y, al mismo tiempo, menos habitual en la actualidad, es lo que podemos denominar como asombro. El asombro es una emoción compleja susceptible de aparecer ante un amplio abanico

de estímulos y experiencias grandiosas (Schinkel, 2020), que tienen la capacidad de trasladar nuestra atención desde nosotros mismos hacia el exterior, tomando conciencia de que somos parte de algo más grande que nos trasciende (Allen, 2018). Supone reconocer el pequeño papel que tenemos ante la inmensidad del mundo, percibir las limitaciones de nuestras capacidades de pensamiento y acción (Quinn, 2002), nuestra escasa influencia en lo que sucede en una realidad extremadamente compleja, que no depende de nosotros para existir, sino que posee una dinámica propia, la cual, nos resulta en muchos casos incomprensible, misteriosa e inabarcable. Es precisamente esta complejidad la que nos abrumba y sobrecoge, a la vez que nos maravilla, produciendo así los efectos intrínsecos al asombro. En ocasiones, estos efectos son debidos a su gran belleza —como la perfección de una rosa o la majestuosidad del vuelo de un águila—, otras a su tamaño y grandiosidad —como la altura de un gran acantilado o de una enorme montaña—, y otras por las dos razones simultáneamente —como la extensión y profundidad del mar o la infinitud de un cielo estrellado en una noche despejada.

Pero no solo la naturaleza es capaz de generarnos esta emoción, pues también nos asombramos ante actos de excelsa bondad humana, de autosacrificio, de amor incondicional, de entrega a los otros, de abnegación, de solidaridad o de servicio desinteresado. Actos que admiramos y reconocemos en ellos un valor desbordante que es la causa del asombro. E incluso, nos asombramos ante creaciones humanas de distinto tipo, como complejas teorías,

elaboradas argumentaciones filosóficas y, por supuesto, grandes obras artísticas. Quién no ha experimentado alguna vez un cosquilleo en el estómago, un calor repentino, se ha descubierto inconscientemente con la boca abierta o ha percibido cómo aparecían lágrimas en sus ojos admirando un cuadro de Velázquez o una obra para la eternidad como la Capilla Sixtina, escuchando una de las sinfonías de Mozart o Beethoven, o leyendo poesía de san Juan de la Cruz o santa Teresa de Jesús. En definitiva, el asombro viene acompañado de una percepción de extrema grandeza de algo que sobrepasa la estructura mental ordinaria de la persona, rompe sus esquemas previos ante un acontecimiento imprevisto, inesperado, distinto a lo anterior, que no encaja en los moldes de lo ordinario que habitualmente nos permite interpretar el mundo y que, por tanto, requiere de un ejercicio de acomodación psicológica a lo observado (Keltner y Haidt, 2003).

Leer despacio uno de los poemas más famosos de la citada escritora española del siglo XVI puede ayudar a comprenderlo mejor (Santa Teresa de Jesús, 2005, p. 93):

Nada te turbe,
nada te espante;
todo se pasa,
Dios no se muda.
La paciencia
Todo lo alcanza.
Quien a Dios tiene
Nada le falta.
Sólo Dios basta.

Independientemente de las creencias religiosas del lector, o de su ausencia, este

poema sobrecoge por su desbordante fe y confianza en Dios, que parece no ser accesible para el entendimiento del común de los mortales¹. Junto a su belleza poética, abruma su sencillez y claridad y su capacidad para decir tanto en tan pocas palabras, para transmitir amor y serenidad al lector. Su estilo directo parece evocar un susurro al oído. Su ritmo sosegado permite escuchar el tono de voz de la autora en nuestra mente, elevando nuestro pensamiento por encima de nosotros mismos, *autotranscendiéndonos*.

Aunque se encuentran vinculados y a veces aparecen de manera simultánea, cabe distinguir el asombro de otros conceptos similares como la sorpresa, que ocurre de manera repentina e inesperada, pero que no tiene por qué ser motivada por algo excepcional y se diluye rápidamente cuando es descubierta. La curiosidad es otro concepto cercano al asombro que, sin embargo, posee un carácter más genérico que no requiere del conflicto cognitivo que implica el asombro (Schmitt y Lahroodi, 2008), el cual, se focaliza en los límites de nuestros propios marcos y categorías de entendimiento, abriendo la posibilidad de ir más allá de ellos (Schinkel, 2020). De alguna manera, puede decirse que la ruptura con lo previamente establecido que provoca las experiencias de asombro, esta discontinuidad en el pensamiento que demanda nuevas categorías y genera algo nuevo —lo que algunos denominan hoy experiencias epifánicas—, altera momentáneamente nuestra conciencia, nos separa de nosotros mismos, nos trasciende. Por ello, requiere nuevas formas de pensar y de ser, una adaptación a la nueva realidad

descubierta o, dicho de otra manera, a una realidad más amplia que la que conocíamos antes. Agrandan nuestra perspectiva de lo real, extienden nuestros esquemas mentales, los flexibilizan, abren nuestra mente y, así, podemos decir que resultan experiencias potencialmente transformadoras del ser humano.

Ahora bien, estas experiencias pueden definirse como educativas en la medida en que se muestren capaces de hacernos humanamente mejores. En un sentido moral, la aportación educativa estriba en su capacidad de reducción de nuestro egocentrismo, en cuanto que nos ayudan a dejar de percibirnos como la única o principal referencia en el mundo y nos ponen en disposición de considerar y sentir un vínculo con los otros seres que comparten nuestra existencia. Algunos estudios han mostrado que las experiencias de asombro contribuyen a disminuir el materialismo en las personas, generando actitudes de generosidad entre ellas y de respeto con la naturaleza (Allen, 2018). En este sentido, el filósofo Otto Friedrich Bollnow (1969) señalaba que los espacios abiertos tienen la capacidad de ensanchar el alma. Así, refiriéndose al ascenso de Petrarca al Mont Ventoux, Bollnow afirmaba que:

la disposición anímica determinada por la latitud espacial se transforma inmediatamente en una nueva expansión del alma. La orientación de los pensamientos hacia la vastedad inconmensurable del alma está pues indisolublemente vinculada a la amplitud del panorama espacial. Es la misma amplitud de la mirada la que se dirige ahora a la lejanía temporal, y es la misma estremecedora sensación de la infinitud del

espacio la que se revela en el inconmensurable mundo interior como inmensidad del alma. La agitación profunda en el interior sólo es posible por la solemne vivencia de la vastedad espacial (p. 83).

Puede ayudarnos también a comprender el valor educativo del asombro la distinción realizada por C. S. Lewis (1996), entre el placer-necesidad y el placer de apreciación. El primero es momentáneo y desaparece repentinamente cuando se ha satisfecho la necesidad, como cuando bebemos un vaso de agua ante una profunda sed, cuyo valor es instrumental, podemos decir *de usar y tirar*, y lo apreciamos únicamente hasta que nuestro deseo está calmado. Por su parte, el segundo no solo agrada nuestros sentidos, sino que además requiere de nosotros que lo apreciemos, lo admiremos y, en ocasiones, lo amemos por su bondad. Según Lewis (1996, p. 26-27):

es el punto de partida de toda nuestra experiencia de belleza [...], es el sentimiento que impediría a un hombre estropear una pintura valiosa, aunque fuese el último ser vivo sobre la tierra e incluso estuviese también a punto de morir; ese algo que hace que nos alegremos de saber que hay bosques vírgenes que nunca veremos.

Y, de forma más ilustrativa, afirma que:

El catador de vinos no solamente goza con su clarete como podría gozar calentándose los pies si los tuviera fríos; siente, además, que ese clarete es un vino que merece toda su atención, que justifica toda la elaboración y el cuidado que hicieron falta para conseguirlo, todos los años de catador que han dado a su paladar esa capacidad de saber apreciarlo; hasta hay en su actitud un algo de desinterés: desea que el vino se

conservase y se guarde en buenas condiciones no sólo por su propio bien, sino, aunque estuviera muriéndose y nunca más fuera a poder beber vino, porque se horrorizaría ante la sola idea de que esa cosecha se desperdiciara o se estropeará, o de que se la bebiera gente zafia, como yo, que no sabe distinguir entre un buen clarete y uno malo (p. 24).

De esta forma, podríamos ubicar el asombro entre las denominadas experiencias cumbre —*peak experiences*—, definidas por la psicología humanista como un éxtasis, una percepción repentina de la propia vida como una unidad poderosa que trasciende el espacio, el tiempo y el yo, que en ocasiones sucede a las personas en la búsqueda de su autorrealización (American Psychological Association, 2020). Más específicamente, la conocida pirámide de Maslow sobre la jerarquía de las necesidades humanas sitúa en su vértice este tipo de experiencias, que pueden suceder en la vida cotidiana, por lo que están abiertas a todo individuo. Según Maslow (1991, p. 210):

Las personas autorrealizadas tienen la maravillosa capacidad de apreciar una y otra vez, con frescura e ingenuidad, los bienes fundamentales de la vida, con emoción, placer, asombro e incluso éxtasis, por muy trasnochadas que estas experiencias les resulten a los demás [...]. Así, para tal persona cualquier puesta de sol puede ser tan hermosa como la primera, cualquier flor puede tener un encanto arrebatador, aun después de haber contemplado un millón de flores. El bebé número mil puede parecer algo tan milagroso como el primer bebé. Un hombre puede seguir tan encantado con su matrimonio treinta años

después de casarse y maravillarle la belleza de su esposa a los 60 años igual que cuando tenía 20. Para tales personas, incluso un día normal de trabajo, el vivir cotidiano, puede ser emocionante y estar lleno de ilusión.

3. El asombro, la sabiduría y otras condiciones constitutivas

Una vez que nos hemos aproximado al concepto de asombro, así como a algunas de sus aportaciones a la dimensión moral de la educación, cabe preguntarse por sus contribuciones a la formación intelectual del ser humano y, más concretamente, ¿cómo se relaciona con la sabiduría? o ¿por qué las experiencias de asombro nos pueden ayudar a ser sabios? En efecto, si nos remontamos a los albores de la historia de la filosofía, observamos cómo la humanidad cambia de rumbo cuando detiene el devenir de su existencia ante los fenómenos y la realidad. Se para ante ellos, los observa desde fuera, se extraña y se maravilla —*thaumazein*— ante lo que tiene delante y comienza a hacerse preguntas: «¿Qué es esto? En ese momento comienza la filosofía» (Marías, 1975, p. 4). En ello coinciden también Platón en el *Teeteto* (155d) y después, más específicamente, Aristóteles en su *Metafísica I*, quien afirma que (982b10-982b30):

en efecto, los hombres —ahora y desde el principio— comenzaron a filosofar al quedarse maravillados ante algo, maravillándose en un primer momento ante lo que comúnmente causa extrañeza y después, al progresar poco a poco, sintiéndose perplejos también ante cosas de mayor importancia, por ejemplo, ante las peculiaridades de la luna, y las del sol y los astros, y ante el origen del Todo. Ahora bien, el que

se siente perplejo y maravillado reconoce que no sabe (de ahí que el amante del mito sea, a su modo, «amante de la sabiduría»: y es que el mito se compone de maravillas). Así, pues, si filosofaron por huir de la ignorancia, es obvio que perseguían el saber por afán de conocimiento y no por utilidad alguna. Por otra parte, así lo atestigua el modo en que sucedió y es que un conocimiento tal comenzó a buscarse cuando ya existían todos los conocimientos necesarios, y también los relativos al placer y al pasarlo bien. Es obvio, pues, que no la buscamos por ninguna otra utilidad, sino que, al igual que un hombre libre es, decimos, aquel cuyo fin es él mismo y no otro, así también consideramos que ésta es la única ciencia libre: solamente ella es, en efecto, su propio fin.

De esta cita del filósofo griego cabe desprender varias ideas vinculadas entre sí. La primera es la ya enunciada, sobre la importancia del asombro para el conocimiento, y junto a ella, encontramos otras que profundizan en la comprensión de la cercanía de estos dos conceptos y muestran algunas condiciones necesarias para que sea posible el asombro y el acceso a la sabiduría.

3.1. Dos condiciones: la humildad y la gratitud

La segunda idea relevante es el reconocimiento de la propia ignorancia como parte del asombro. Esto nos remite a Sócrates, cuya icónica frase «Sólo sé que no se nada» desvela precisamente uno de los rasgos del carácter vinculados a la sabiduría: la humildad, lo que también fue recogido en el libro de los Proverbios del Antiguo Testamento atribuido a Salomón, el Rey Sabio, donde se lee «Junto con la arrogancia llega

la ignominia, pero la sabiduría está con los humildes» (11,2). Descartes realizó una declaración de humildad similar, cuando decía «Daría todo lo que sé por la mitad de lo que ignoro», lo que supone un reconocimiento de la insignificancia del ser humano frente al cosmos, incluso de quienes han sobresalido por su racionalidad y sabiduría. Hoy, una posición humilde contrasta con los escaparates narcisistas de las redes sociales, cuyos usos más extendidos implican la exhibición de las propias cualidades y de una vida exageradamente feliz, donde los pequeños logros son sobreconsiderados y no reflejan las limitaciones y las inevitablemente imperfectas vidas de los individuos. Como simbólicamente muestra el espejo que sostiene la escultura de la virtud de la prudencia de la Catedral de Nantes (Davis, 2020), el conocimiento de los propios límites es una de las características singulares de la persona sabia (Csikszentmihalyi y Nakamura, 2005), mientras que su aceptación supone un signo de excelencia intelectual (Guitton, 2006, p. 85). Así, cabe definir la humildad como el reconocimiento responsable, honesto y sereno de los propios límites que proporcionan una mirada adecuada y equilibrada sobre uno mismo, sin subestimación ni sobreestimación (Pieper, 2017), así como una apertura sosegada a los otros, a sus críticas y contribuciones (Spezio, Peterson y Roberts, 2019), aceptando que, aunque nadie es perfecto, en ellas puede existir algún valor y una posibilidad de admiración y aprendizaje. En este sentido, puede decirse que la humildad se constituye como uno de los componentes del sustrato común o condiciones de la sabiduría y de la capacidad de asombro.

Más específicamente, esta vinculación entre el asombro y la humildad puede observarse en el concepto de humildad inmersiva o transpersonal definido por Waks (2018), quien distingue primeramente entre la humildad negativa —aquella que implica humillación y una pobre percepción de uno mismo— y la positiva que, a su vez, cabe dividirla en varios tipos. Los dos primeros ponen la atención en una postura autocrítica, característica de personas autoconscientes y receptivas a lo que pueden percibir de los otros, especialmente en entornos con personas de diferentes procedencias y entornos culturales, que proporcionan oportunidades para cuestionar las propias ideas, sin llegar por ello a minusvalorarse. Si bien estas características son propias de la persona que es capaz de asombrarse, en cuanto que está abierta a su entorno y a ser transformada por él, la visión inmersiva o transpersonal de la humildad encuentra un vínculo aún más profundo con el asombro. En esta tercera concepción la atención se traslada desde sí hacia el exterior, difuminando las barreras que lo separan de su entorno, posibilitándole percibirse como parte de un todo, una comunidad en sentido amplio, que no concibe a los demás como amenazas para uno mismo, sino como contribuciones que enriquecen el conjunto y por las que siente gratitud. De esta forma, no se produce una minusvaloración de lo propio, sino el reconocimiento de algo superior a uno mismo, a lo que contribuye junto con el resto de los individuos (Waks, 2018).

Aparece ahora otro elemento vinculado de manera estrecha a la humildad y al asombro: la gratitud, que no solo comparte

con los anteriores su desuso actual (Luri, 2018; Bollnow, 1960), sino también una predisposición en el individuo a situarse fuera del centro de su pensamiento, a abandonar el egocentrismo y reconocer el valor fuera de sí mismo sin referirse a la utilidad que tiene para sí. La expresión de agradecimiento ante pequeños actos de las relaciones sociales de la vida cotidiana, si bien facilita unas relaciones cordiales con los otros y constituyen una muestra de buenos modales, no refleja adecuadamente la profundidad de la gratitud, la cual posee un importante componente moral y está basada en una distintiva expresión de afecto (Carr, 2015). Así pues, entendemos la gratitud como la disposición al reconocimiento del valor de un don recibido, que no requiere necesariamente una respuesta, un intercambio, un acto equivalente que lo compense, sino que simplemente ocurre y la respuesta del receptor es el acto del agradecimiento. Sabemos, además, que para ser agradecido es necesario ser humilde, pues nadie agradece sinceramente algo que piensa que merece, pues lo merecido es lo debido, lo que en justicia no puede ser de otra manera. Sin embargo, lo que verdaderamente se agradece es lo que sobrepasa nuestra capacidad y mérito y, justo este reconocimiento, únicamente es posible mediante la humildad. De esta forma, la gratitud y la humildad se encuentran unidas al asombro y a la sabiduría. El humilde es capaz de asombrarse y de sentir gratitud por lo observado. En contraposición, el soberbio no se sorprende ante nada ni siente sincera gratitud porque entiende que no le debe nada a nadie y considera que el don recibido es lo merecido o incluso, menor a su propio valor autopercebido.

3.2. La huida del instrumentalismo y el activismo

La tercera idea que cabe destacar de la cita de Aristóteles sobre el comienzo de la filosofía es la que hace referencia a la utilidad del asombro o más bien a su carencia. El asombro no se vincula necesariamente a un fin externo concreto, sino que tiene valor y relevancia en sí mismo, pues no nos admiramos o maravillamos para conseguir algo, en cuanto que no posee más objetivo que el propio acto y emoción de asombro. De esta forma, el vino al que se refería Lewis (1996) no es bueno porque me lo vaya a beber, sino por sí mismo, y me alegra por su mera existencia y bondad, mientras que la naturaleza que observamos no nos pide más que mirar, escuchar y atender. Esta característica de nuevo contrasta con ciertos rasgos culturales actuales, donde prima un sentido muy estrecho de la utilidad (Ordine, 2013), y solo se valora aquello por los beneficios medibles que reporta, lo que se puede cuantificar y demostrar un valor objetivo, olvidando así que hay cosas que sirven para poco, pero valen para mucho (Esteban y Fuentes, 2020). Quizá por ello experiencias, como contemplar un cuadro, escuchar música clásica o leer buena literatura tienen cada vez un espacio menor en los *curricula* escolares y los estudios de humanidades están perdiendo cada vez más protagonismo en las distintas etapas educativas (Nussbaum, 2012).

Por el contrario, el asombro implica cierta inacción y detenimiento, en el sentido de carencia de intervención del suceso observado y admirado. Es una contemplación de la realidad, un reconocimiento de su bondad y grandeza tal y como está, una

aceptación incluso dentro de su imperfección y, por ello, no requiere de nuestra participación, modificación o manipulación. Podemos decir que este planteamiento supone un enfoque que difiere del expresado paradigmáticamente por Marx, en su conocida Tesis XI sobre Feuerbach (1988), cuando enuncia que «Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo». También se aleja de las críticas de Arendt a Platón y Aristóteles y, más concretamente, a su asombro contemplativo, que la autora alemana denomina *speechless wonder* (2004, p. 449), en cuanto que entiende que centrarse plenamente en lo bello y lo extraordinario supone tanto una huida de nuestra responsabilidad política con el mundo como una antesala peligrosa, en cuanto que, como mostraron Platón y Heidegger, cuando más tarde vuelven su mirada al transcurrir ordinario de la vida sus decisiones se tornan tiránicas y desastrosas (Arendt, 1971). Sin embargo, el sentido del asombro va más allá de esta concepción reduccionista planteada por Arendt aquí, y que llegó incluso a matizar significativamente en *La vida del espíritu* (1984), cuando, a la pregunta *¿Qué nos hace pensar?*, concibe el asombro como aquella «sorpresa admirativa [...] que ha conducido al pensar en palabras» (p. 171). Quizá quepa advertir en esta doble visión de Arendt la distinción que algunos autores realizan entre un asombro activo, más cercano a la curiosidad con un carácter inquisitivo e inclinado a la exploración, y uno más contemplativo que observa el mundo tal y como es, reconoce su valor propio y nos hace conscientes de los límites de nuestro entendimiento (Schinkel,

2017). Sin embargo, incluso para el segundo sentido menos activo del asombro, son muy pertinentes las consideraciones de Pieper (1974), cuando atribuye a la celebración una serie de características que son atribuibles al asombro. Para el filósofo alemán, una celebración requiere una actitud de sosiego en el pensamiento, una despreocupación por el éxito o el fracaso de la actividad e incluso la concurrencia de un sentimiento de amor, pues quien no ama no es capaz de alegrarse. Así las cosas, el asombro tiene elementos similares con la celebración en cuanto que implica algunos requisitos, como cierta quietud para que pueda producirse la observación, la tranquilidad que permita la atención plena y la concentración en lo observado. Además, supone un distanciamiento con la realidad para evitar la tentación de la intervención y facilitar la apertura a la infinitud. Esto desvela otra diferencia entre el asombro y la curiosidad, que reside en que la segunda busca constantemente algo nuevo motivada por el deseo de saber y de encontrar nuevos retos, adquiriendo de esta forma un carácter en cierta manera instrumental, que concibe el mundo como un recurso que consumir y cuyo valor reside en su capacidad de saciar nuestra hambre de conocimiento. El asombro, por el contrario, mantiene una relación inoperativa con el mundo, donde la atención y el cuidado están por encima del conocimiento y el propósito. De esta forma, cabe asemejar la curiosidad con *curiositas* y el asombro con *studiositas*, donde la segunda mira al mundo sin prisa, sin una dirección predefinida, sino con una consideración inmersiva que nos lleva más allá de nosotros mismos y nos proporciona tiempo para considerar

la inmensurable forma del mundo, aquello que se nos escapa de las manos y nos resulta inasible (Di Paolantonio, 2019).

4. Estrategias para enseñar a asombrarse

Si la experiencia del asombro resulta tan gratificante como he argumentado y reporta tantos beneficios para el ser humano, cabe preguntarse por qué los jóvenes prefieren, en general, escuchar reguetón en lugar de a Beethoven, o muchos adultos eligen la prensa rosa en lugar de los grandes documentales sobre las maravillas de la naturaleza. L'Ecuyer (2020) realiza un diagnóstico sobre las razones que han llevado a esta situación. Una de ellas reside en la sobreestimulación a la que venimos exponiéndonos en los últimos años toda la sociedad, en general, y la infancia, de manera especial, aceptando como válida la premisa de que cuanto más estimulación y más temprana sea esta, más beneficios se obtendrán y mejor será su desarrollo cognitivo. Esta sobreestimulación no solo resulta ineficaz, como diversos estudios han demostrado (Tough, 2012), sino que contribuye a apagar la chispa de la natural curiosidad y capacidad de asombro de los niños ante las cosas pequeñas y espontáneas, que constituye una inigualable motivación interna para el descubrimiento del mundo exterior (Dewey, 1910). La excesiva activación de los sentidos desborda la capacidad de atención del niño, encontrando de esta forma dificultades para mantenerse constante en el tiempo, con la necesidad irresistible de variar rápidamente de estímulo. Esto podría explicar el aumento en

los diagnósticos de menores con trastorno por déficit de atención e hiperactividad que se ha producido en diferentes países del mundo (Xu et al., 2018), así como las fuertes carencias en la capacidad de atención, tal y como reclaman muchos educadores, que ha llevado a considerar esta cuestión como «el reto pedagógico más importante del presente» (Luri, 2018, p. 35). Además, la sobreestimulación desactiva en cierta manera al niño, quien ya no tiene que buscar los estímulos por sí mismo, sino que le llegan masivamente como un torrente inabarcable. La continua exposición a ellos supone una habituación a este tipo de entorno, y cuando baja el grado de estimulación, el niño nota su ausencia y requiere un incremento que si no se produce deriva en aburrimiento, desmotivación y apatía. Las fuentes de esta sobreestimulación son variadas y abarcan desde la excesiva exposición a las pantallas, hasta un ritmo de vida frenético, donde el día está repleto de actividades desde los primeros años de vida, en el que los niños son llevados de un lado a otro sin apenas tiempo para jugar libremente, experimentar por sí mismos, observar la naturaleza y pararse a pensar sobre ella, a preguntarse por sus causas, sus procesos, sus agentes, sus tiempos. De esta forma, las perniciosas condiciones de la vida laboral contemporánea cuestionadas por Sennett (2000) en el cambio de milenio, caracterizadas por el cambio constante que pone en riesgo el establecimiento de compromisos estables y duraderos en las relaciones sociales y familiares, así como la vida interior y la salud emocional, parecen haberse trasladado también a la infancia.

Otra causa que, según L'Ecuyer (2020), puede justificar las dificultades para asombrarse es la falta de límites y normas en la infancia, motivada, en muchos casos, por una escasez de tiempo de los padres para dedicar a sus hijos, que trata de compensarse con una laxa y mal entendida aplicación de la disciplina y la libertad, donde los límites se perciben como un mal inevitable que debe aceptarse y, si es posible, suprimirse, en lugar de ser vistos como un elemento constitutivo de la realidad y la condición humana que posibilita su desarrollo y permite alcanzar bienes de orden superior (Reyero y Gil, 2019). De esta forma, cuando no hay límites a la voluntad, tendemos a pensar que todo es posible, que todo depende de nosotros y nuestras apetencias, y que puede conseguirse justo en el momento en el que lo deseamos. Educar así supone situar al niño en el centro del universo, que gira a su alrededor, lo que implica precisamente el efecto contrario del asombro. Si solo él importa y todo está a su servicio, no será capaz de maravillarse con nada, no podrá apreciar la belleza de la realidad fuera de sí mismo, ni desarrollará valiosos rasgos del carácter, como la gratitud o la humildad. Teorías recientes sobre la personalidad humilde muestran precisamente que esta consiste en la ausencia de vicios como la presuntuosidad, la grandiosidad, la dominación, la arrogancia, la vanidad, la pretenciosidad o la envidia (Spezio, Peterson y Roberts, 2019). Para él, todo y todos serán solo un medio para un fin: satisfacer su voluntad, por lo que ya nada tendrá valor intrínseco, sino por su capacidad de atender a sus deseos. Asimismo, el tiempo se revela como un factor determinante pues, acostumbrado a

recibirlo todo de forma instantánea, la paciencia deja de tener sentido y ya no puede esperar a que ocurran las cosas a su debido tiempo, pues todo debe ir más rápido, de acuerdo con el ritmo establecido por él.

Partiendo de estas ideas, vamos a continuación a definir algunas estrategias educativas que pueden llevarse a cabo para la promoción del asombro.

4.1. Oportunidades de contacto con la verdad, la belleza y la bondad

Según Kristjánsson (2020), las experiencias cumbre como el asombro pueden ayudarnos a restaurar el concepto aristotélico de florecimiento humano en el aula, entendido, en términos generales, como el desarrollo óptimo de las capacidades del individuo que le permiten alcanzar altas cotas de excelencia objetiva libremente elegida. Para ello, este autor plantea que es necesario ofrecer a los estudiantes la oportunidad de experimentar el contacto con ideales de verdad, belleza y bondad. En efecto, debido al carácter repentino que señalaba Maslow (1991) sobre las experiencias de asombro, no es fácil identificar cuándo pueden suceder. En otras palabras, presenciar un acto admirable de bondad o autosacrificio o encontrar una obra de arte o un fenómeno natural de gran belleza no suele ocurrir todos los días ni en todos los lugares, por lo que sería poco esperanzador esperar confiados en la suerte para que nuestros alumnos tengan la oportunidad de contemplar este tipo de situaciones. Ahora bien, en las narrativas de diferentes formatos, podemos encontrar numerosos ejemplos de heroísmo, bellos relatos de amor y amistad, evocadoras descripciones

de paisajes o imágenes capaces de trasladarnos a lugares y tiempos lejanos, así como ponernos en diálogo con grandes personajes históricos que nos hacen disfrutar y maravillarnos con su forma de escribir y de crear nuevos mundos.

Sin embargo, conseguir que nuestros estudiantes se entusiasmen con tales ideales de verdad, belleza y bondad, no siempre es sencillo, pues bien sea la distancia entre ellos forjada en la historia, la diferencia intergeneracional, un lenguaje de otras épocas, el hecho de que la recomendación venga de la figura de autoridad o la difícil competencia con la cultura audiovisual y tecnológica y los mensajes superficiales y de segunda mano, pero atractivos, de los medios de comunicación, se convierte en un abismo aparentemente insalvable frente a las excepcionales aventuras personales que las grandes obras artísticas ponen a su disposición. La sobreestimulación de la que hablábamos antes supone un obstáculo difícilmente sorteable ante largos textos que requieren dosis de paciencia y atención sostenida en el tiempo. Sin embargo, los educadores tienen la responsabilidad de construir los puentes que acerquen a las jóvenes generaciones a estos ideales, en cuanto que son lo mejor que pueden ofrecerle para su formación y, en algunos casos, especialmente en los más vulnerables, esta oportunidad de tener contacto con ideales sublimes de verdad, bondad y belleza puede ser la única, pues, si no es en la escuela, posiblemente no lo será en ningún otro sitio.

El crítico estadounidense David Denby (1997) narra su experiencia como estudian-

te de la Universidad de Columbia en el curso de *Lit Hum* —Literatura y Humanidades— surgido en 1937 en esta universidad y dedicado a la lectura de las obras maestras de la literatura y el pensamiento occidental. Platón, Sófocles, san Agustín, Kant, Woolf, entre otros, forman parte de una selección que, como el propio Denby reconoce, resulta siempre discutible y cambiante, pero que no deja de proporcionar una base, un punto de partida que no excluye la lectura de otras obras de diferentes tradiciones. Más concretamente, voy a referirme, como experiencias de asombro, al primer y al último texto de esta selección, que comienza con la *Iliada*. Muestra Denby la capacidad magistral del poema homérico de ponernos en contacto con asombrosos ideales de heroísmo y, al mismo tiempo, de violencia y crueldad. Nos traslada a un mundo de interpretaciones controvertidas sobre su capacidad moralista, pero que «con su ambivalencia con respecto a la gloria y la muerte, cuestiona todas nuestras ideas acerca del bien y del mal, de la verdad, del heroísmo y finalmente, de la humanidad» (Denby, 1997, p. 45). En un sentido distinto, en relación con las novelas de Woolf, plantea que su lectura produce un sentimiento que «puede tener su origen en felices recuerdos de la infancia, en una experiencia anterior no sólo de suficiencia sino de plenitud [...]. Se trata de una sensación impersonal y desprovista de ego, similar al éxtasis religioso de fusión con el universo. No: soy demasiado mayor para hablar de todo esto. Pero esta inmensidad está ocurriendo delante de mí» (p. 442).

4.2. La inmersión en la naturaleza

Una segunda estrategia educativa para la promoción de las experiencias de

asombro es la interacción consciente con el entorno natural. Desgraciadamente, la vida masificada en las grandes ciudades reduce las posibilidades de entrar en contacto habitual con la naturaleza y pone más dificultades para experimentar de manera directa esta emoción. En los años 60, la bióloga estadounidense Rachel Carson advertía de que la primavera había sido silenciada en las ciudades, que ya no se oía el sonido de los pájaros, oculto tras los ruidos de la civilización y el efecto de los pesticidas. Quien fuera considerada como una de las precursoras de la conservación de la naturaleza, escribió un artículo titulado «El sentido del asombro», en el que narra las experiencias con su pequeño sobrino Roger en los bosques y ante el mar de Maine (EEUU). Esta autora, entendía el asombro como un aliciente para descubrir el mundo, reconocer su belleza y disfrutar de la propia vida, para lo cual es necesario que el adulto acompañe al niño en el descubrimiento de su entorno y, juntos, se asombren ante el misterio que supone.

De forma parecida a lo que ocurre con la curiosidad, la capacidad de asombrarse tiende a disminuir con la edad. La expresión *estar de vuelta de todo* denota precisamente la indiferencia o resistencia ante las sorpresas o el extrañamiento ante los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor. Según Carson (2012), «Los años de la infancia son el tiempo para preparar la tierra. Una vez que han surgido las emociones, el sentido de la belleza, el entusiasmo por lo nuevo y lo desconocido, la sensación de simpatía, compasión, admiración o amor, entonces deseamos el conocimiento sobre el objeto de nuestra conmoción»

(p. 29). Para ello, debemos educar los sentidos en una receptividad que vaya más allá de la vista y esté dispuesta a oler la naturaleza, a escuchar sus sonidos y a diferenciar unos de otros. No como un fin en sí mismo de clasificación, como el del botánico o el biólogo, sino como el propio del amante que nos permite profundizar en su descubrimiento.

Cuando miramos más despacio y combinamos la vista con otros sentidos, percibimos el entorno de otra manera, nos abrimos a la complejidad de lo que nos rodea y somos capaces de escuchar «el latido de la vida» (Carson, 2012, p. 38). Descubrimos que un paisaje no es solo un paisaje, sino una multitud de elementos que forman parte del ecosistema. No son solo excelentes ornamentos, sino que en muchos casos resultan cruciales para su supervivencia, incluso cuando son pequeños seres aparentemente insignificantes, como el caso de las abejas, cuyo papel en la conservación del medio por su insustituible tarea de polinización resulta imprescindible. Conocer el nombre de las flores, los tipos de árboles, saber distinguir el gorjeo de un gorrión del de una golondrina, permite aprender esta nueva forma de mirar y de mirarse en el entorno. Ya no solo *está ahí*, sino que llama nuestra atención, nos interpela y nos hace sentir parte del paisaje. Además, como afirma Luri (2018), el carácter expansivo del conocimiento facilita que nos adentremos en un círculo virtuoso por el cual, cuanto más sabemos, más queremos saber, lo que explica que el experto aprenda más fácilmente que el novicio.

Junto a ello, como ocurría en el caso de las producciones humanas, las experiencias

de asombro ante la naturaleza son especialmente positivas en personas en situaciones de vulnerabilidad, pues son capaces de despertar una alegría interior y un entusiasmo por vivir que aporta perspectivas diferentes sobre los problemas cotidianos. Observar la naturaleza nos permite percibir que la vida sigue su curso, que después de la noche viene de nuevo el día o que tras el invierno llega la primavera. En palabras de Carson (2012, p. 44), «Aquellos que contemplan la belleza de la tierra encuentran reservas de fuerza que durarán hasta que la vida termine» (p. 44).

A pesar de que las advertencias llegaban hace más de medio siglo y los esfuerzos no han sido pequeños, es sabido que la situación del medio ambiente es aún dramática (Bautista, Murga y Novo, 2019). En este sentido, cabe preguntarse en qué medida la educación y, de manera específica, la enseñanza de las ciencias, especialmente en lo que concierne a la capacidad de promover el asombro ante el entorno natural, puede tener alguna responsabilidad en ello.

4.3. Hacia una educación lenta

En tercer lugar, educar en el asombro no es posible en una *educación apresurada*, que se desarrolla bajo presión (Schinkel, 2017). En muchos casos, la acción educativa ha sido comparada con la jardinería, en cuanto que requiere *respetar los tiempos* necesarios para el crecimiento y el reposo apropiado para que una pequeña semilla se convierta en un frondoso árbol, con las condiciones del entorno y el alimento adecuado. De hecho, hoy aún se conserva la denominación de jardín de infancia, he-

redera de Fröbel, como escuela de los más pequeños. Sin embargo, currículos sobresaturados de contenido parecen motivar una educación rápida, hiperconstrañada, para que todo quepa y nada deje de ser enseñado, en un contexto escolar donde todo parece ser necesario y nada destaca como más importante que el resto de los contenidos. Como respuesta a esta tendencia, han surgido algunos movimientos en diferentes ámbitos entre los que se encuentran la filosofía y la educación, que ponen la atención en el respeto a los tiempos como elemento esencial en el proceso evolutivo y que, como ocurre en muchos procesos naturales, tiene su propio ritmo que no conviene acelerar (Sánchez-Serrano, 2020).

Carl Honoré (2004), uno de los precursores de este movimiento, defiende en *Elogio de la lentitud* que nos encontramos en la era del culto a la velocidad, a la urgencia de hacer más cosas por minuto, donde vivimos de prisa a lomos de una cultura acelerada. Sin embargo, el apresuramiento convierte nuestra vida en superficial. Sin tiempo nos quedamos en la superficie y no somos capaces de mantener relaciones significativas con el mundo que nos rodea y con las personas, mientras que lo lento significa «sereno, cuidadoso, receptivo, silencioso, intuitivo, pausado, paciente y reflexivo» (pp. 21-22), donde la calidad prima sobre la cantidad. Más específicamente, Nicholas Burbules (2020) apunta recientemente a la lentitud como un tipo de virtud que requiere cuidado, deliberación y perspicacia, elementos propios de la filosofía que resultan imprescindibles en el trabajo intelectual. Además, advierte de que si bien la lentitud no es el objetivo por sí misma

—pues de otra forma puede confundirse con procrastinación, indecisión u holgazanería—, posibilita centrar nuestra completa atención en algo concreto con valor en sí mismo, como se observa en Sócrates y su método dialógico, progresivo, pausado, en el que la propia exploración detenida de las ideas posee valor en sí mismo, más allá de la pretensión por enseñar un extenso rango de contenidos mediante respuestas directas e inmediatas. En efecto, el cultivo de la inteligencia y la sabiduría no es una tarea que pueda realizarse ni en un corto período de tiempo, ni en un tiempo acelerado. Se asemeja más a una maratón, constante, meditada y estratégica que a un vertiginoso esprint. Y de forma similar, el asombro no será posible sin la posibilidad de detenerse, preguntarse, olvidarse por un instante del reloj. Lo cual, sin ninguna duda, requiere de tiempo, de nuestro tiempo.

5. Reflexiones finales

Lejos de ser considerado exclusivamente como una práctica propia de pedagogías innovadoras, alternativas o extravagantes, el asombro se encuentra en el mismo núcleo de un quehacer docente preocupado por la dimensión intelectual, emocional y moral de los estudiantes. En este artículo, he abordado este concepto clásico y al mismo tiempo profundamente actual, con aproximaciones desde la filosofía y la psicología de la educación, deteniéndome en las vinculaciones existentes entre la capacidad de asombrarse y las posibilidades de acceso a la sabiduría, así como en conceptos estrechamente vinculados a este como la humildad, la gratitud, el descubrimiento del valor intrínseco frente a posiciones instrumenta-

listas y la observación sosegada de la realidad, alejada del activismo. Asimismo, se examinan algunas razones de la actual hostilidad hacia el asombro y se proponen tres líneas que permiten aproximarse a él desde la escuela. La literatura académica reciente está proporcionando pistas sobre los retos actuales de la educación en el asombro que pueden orientar el desarrollo de futuras investigaciones, como el cultivo de la propia capacidad de asombro del educador; la identificación de experiencias de asombro concretas susceptibles de ser introducidas en el curriculum, las condiciones contextuales y organizativas que favorecen el asombro o la adaptación de experiencias de asombro a diferentes edades y ritmos de maduración de los estudiantes.

Notas

¹ Resulta muy interesante la concepción teológica del asombro, que no podemos desarrollar aquí, así como su vinculación con la sabiduría, la humildad y la gratitud. El propio concepto de «entusiasmo», cercano al de asombro, hace referencia etimológicamente a «lleno de Dios», mientras que en las Escrituras se encuentran numerosas referencias al privilegio de los humildes en el reconocimiento de la verdad, la bondad y la belleza, en contraposición al pecado original producido precisamente por la aspiración soberbia de Adán y Eva a poseer la sabiduría de Dios. Ratzinger (2012), por ejemplo, analiza con detenimiento el lugar otorgado a los humildes pastores en el nacimiento de Jesús de Nazaret y el asombro provocado a los tres Magos de Oriente por la estrella.

Referencias bibliográficas

- Allen, S. (2018). *The science of awe [La ciencia del asombro]*. John Templeton Foundation.
- American Psychological Association (2020). *Dictionary of psychology [Diccionario de Psicología]*. <https://dictionary.apa.org/>

- Arendt, H. (21 de octubre de 1971). Martin Heidegger at eighty [Martin Heidegger a los ochenta]. *New York Review of Books*. <https://www.nybooks.com/articles/1971/10/21/martin-heidegger-at-eighty/>
- Arendt, H. (1984). *La vida del espíritu*. Centro de Estudios Constitucionales.
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Gredos.
- Bautista, M. J., Murga, M. A. y Novo, M. (2019). La educación ambiental en el s. XXI. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1 (1), 1-14.
- Bollnow, O. F. (1960). *Esencia y cambios de las virtudes*. Revista de Occidente.
- Bollnow, O. F. (1969). *Hombre y espacio*. Labor.
- Burbules, N. C. (2020). Slowness as a virtue [La lentitud como virtud]. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (5), 2020, 1443-1452. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12495>
- Carr, D. (2015). The paradox of gratitude [La paradoja de la gratitud]. *British Journal of Educational Studies*, 63 (4), 429-446.
- Carson, R. (2012). *El sentido del asombro*. Encuentro.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (2005). The role of emotions in the development of Wisdom [El papel de las emociones en el desarrollo de la Sabiduría]. En R. Sternberg y J. Jordan (Eds.), *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* (pp. 220-243). Cambridge University Press.
- Davis, L. (2020). Wisdom's guiding compass: Lady Prudence as a pedagogical model [La brújula de la sabiduría: Lady Prudence como modelo pedagógico]. *Religions*, 11 (153), 1-11.
- Denby, D. (1997). *Los grandes libros*. Acento.
- Dewey, J. (1910). *How we think [Como pensamos]*. Heath & Co.
- Di Paolantonio, M. (2019). Wonder, guarding against thoughtlessness in education [El asombro, la protección contra la inconsciencia en la educación]. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 213-228.
- Domenech, J. (2014). *Elogio de la educación lenta*. Graó.
- Esteban, F. y Fuentes, J. L. (2020). Swimming Against the tide in current educational practice: Thoughts and proposals from a communitarian perspective [Nadar contra corriente en la práctica educativa actual: pensamientos y propuestas desde una perspectiva comunitaria]. *The Educational Forum*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1784338>
- González Leandro, P. y Cabrera, L. (2019). La enseñanza de la sabiduría en la educación secundaria. *Escritos de Psicología*, 12 (1), 9-19.
- Guittton, J. (2006). *Aprender a vivir y a pensar*. Encuentro.
- Honoré, C. (2004). *Elogio de la lentitud*. RBA.
- Keltner, D. y Haidt, J. (2003). Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion [Acercarse al asombro, una emoción moral, espiritual y estética]. *Cognition and emotion*, 17 (2), 297-314.
- Kristjánsson, K. (2020). El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17-35). Dykinson.
- L'Ecuier, C. (2020). *Educación en el asombro*. Plataforma.
- Lewis, C. S. (1996). *Los cuatro amores*. Rialp.
- Luri, G. (2018). *El deber moral de ser inteligente*. Plataforma Actual.
- Marías, J. (1975). *Historia de la filosofía*. Revista de Occidente.
- Marx, K. (1988). *Tesis sobre Feuerbach*. Marxists Internet Archive. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for profit: Why democracy needs the humanities [Sin ánimo de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades]*. Princeton University Press.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Acanalado.
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta*. Rialp.
- Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Quinn, D. (2002). *Iris exiled: A synoptic history of wonder [Iris exiliada: una historia sinóptica del asombro]*. University Press of America.
- Ratzinger, J. (2012). *La infancia de Jesús*. Planeta.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera | *Education that limits is education that frees*. **revista española**

- de pedagogía**, 77 (273), 213-228. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Sánchez Serrano, S. (2020). *La educación lenta. Fundamentos teóricos y concreción práctica de una corriente pedagógica*. Universidad Complutense de Madrid.
- San Juan de la Cruz y santa Teresa de Jesús (2005). *Poemas*. El País.
- Schinkel, A. (2017). The educational importance of deep wonder [La importancia educativa del asombro profundo]. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (2), 538-553.
- Schinkel, A. (2020). Education as mediation between child and world: The role of wonder [La educación como mediación entre el niño y el mundo: el papel del asombro]. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 479-492.
- Schmitt, F. y Lahroodi, R. (2008). The epistemic value of curiosity [El valor epistémico de la curiosidad]. *Educational Theory*, 58 (2), 125-148.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Anagrama.
- Spezio, M., Peterson, G. y Roberts, R. (2019). Humility as openness to others: Interactive humility in the context of L'Arche [La humildad como apertura a los demás: Humildad interactiva en el contexto de L'Arche]. *Journal of Moral Education*, 48 (1), 27-46.
- Tough, P. (2012). *How children succeed [Cómo triunfan los niños]*. Arrow Books.
- Xu, G., Strathearn, L., Liu, B., Yang, B. y Bao, W. (2018). Twenty-year trends in diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder among US children and adolescents, 1997-2016 [Tendencias a lo largo de 20 años en el diagnóstico del trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños y adolescentes de los Estados Unidos, 1997-2016]. *Journal of the American Medical Association*, 1 (4), Artículo e181471.1-9.
- Waks, L. (2018). Humility in teaching [Humildad en la enseñanza]. *Educational Theory*, 68 (4-5), 427-442.

Biografía del autor

Juan Luis Fuentes es Doctor con Mención Europea y Premio Extraordinario por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Contratado Doctor interino del Departamento de Estudios Educativos en la Facultad de Educación (UCM), Delegado del Decano para Relaciones Comunitarias y Coordinador del Máster en Estudios Avanzados en Educación Social. Sus líneas de investigación abarcan la educación del carácter, la pedagogía social y la utilización de la tecnología desde una perspectiva ético-cívica.



<https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>