

EDUCACIÓN HUMANISTA: POTENCIAR Y ELEVAR LA CONCIENCIA

Recibido: 9 mayo 2023 * Aprobado: 24 agosto 2023

JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS
Universidad Complutense de Madrid
Madrid, España
jherrer@edu.ucm.es

Resumen

Ante las constantes situaciones histórico-culturales, retadoras y problemáticas, los humanos llevamos a cabo procesos educativos alternativos. Siempre se ha concretado la realización de los medios adecuados y los fines alcanzables, experiencias de la proyección educativa, desde la visión del ser humano que en cada momento y en cada grupo predominasen. Este es el abordaje del presente artículo.

Palabras clave: educación, procesos educativos, realización educativa.

Abstract

In view of the constant historical-cultural, difficult and problematic situations, human beings carry out alternative educational processes. The realization of adequate means and attainable ends, experiences of educational projection, from the vision of the human being that prevailed at each moment and in each group, has always been realized. This is the approach of this article.

Keywords: education, educational processes, educational achievement.

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas maestras de larga tradición civilizatoria, en nuestros tiempos post –post-modernos, post-humanos, transhumanistas–, considera que la realización educativa de las personas ha de atender a la liberación y la emancipación de las mismas. Baste como muestra de ello la breve referencia de algunas ideas que corroboran esa visión crítica. Así, por ejemplo, el mensaje de conocerse a sí mismo del mundo clásico griego, apoyado en la figura de Sócrates (Jenofonte, 2009); la aportación del humanismo renacentista, existir para realizarnos (Pico de la Mirandola, 1988;

Año 10, número 18, octubre 2023-marzo 2024
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H*
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Vives, 1992); y de la conciencia ilustrada europea de la segunda mitad del siglo XVIII, “la humanidad es el carácter de nuestro género: la educación para la humanidad es nuestra tarea” (Herder, 1881, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 62); y la aportación crítica y alternativa, durante las últimas décadas, desde diferentes ángulos como Lipovetski (2006), que analiza nuestro tiempo como cultura del vacío; Freire (2012), “pedagogía del oprimido”, “educación liberadora”; o Eco (2018), liberarse de una cultura banal, superficial, neutra valorativamente.

Consideramos el ser humano como un *nudo de tensores* que viene así articulado desde raíces biopsíquicas, desde exigencias de lo reconocido a lo largo de la historia, ya en Platón (2013) –tres almas, concupiscible, irascible, cognitiva– o actualmente en MacLean (1990) –tres cerebros: reptiliano, límbico, cortex–. De ahí se deriva que la abierta concreción de lo humano plantea la potencial realización en múltiples direcciones, fines, y con muy variadas acciones, medios.

Esa propuesta educativa, anclada en la consideración de la realización humana como un proceso de potenciación y elevación de la conciencia, hoy se justifica y anima como una visión significativa y relevante. Dadas las dominantes acciones culturales que hoy amenazan, atenazan, el logro de una valiosa realización personal y comunitaria. Por eso, esta reflexión sobre cómo proyectar y llevar a cabo la realización educativa para los tiempos actuales.

LA EDUCACIÓN COMO LIBERACIÓN

¿Liberarse de qué y hacia dónde? Proyectar la educación, *liberándose* de algo, afirma dos extremos: i) que hay algo de lo que hay que salir, y ii) que hay algo que hay que conseguir.

¿De qué nos hemos de liberar? De que predomine en la realización personal la fuerza de los tensores naturales, que reducen el mundo que nos es posible lograr. Este interés liberador se ha manifestado activo a lo largo de la reflexión de los tiempos. Baste recordar a Platón que, en la *República*, (2013), afirmaba que el alma ya tenía luz, capacidad de comprender, pero que estaba mal dirigida dicha luz, y que lo que había que hacer era focalizarla bien. No dejarse arrastrar por lo concupiscible e irascible y sí por el conocimiento de la realidad auténtica, lo racional. En el Renacimiento, Vives (1992) pensaba que hay que avivar la fuerza de la razón para que tenga algún

poder sobre las potencias del alma. Y Nietzsche (2006), de manera sintética expresaba esta idea: que la inteligencia es un instrumento al servicio de los instintos, que nunca ha sido libre y que siempre ha sido así.

En definitiva, que la educación de la persona se proyecte como una finalidad y una mediación liberadoras afirma el horizonte de la realización humana. Un esfuerzo de excelencia espiritual en el que predomine el tensor de lo propio humano, la razón. Educarse para animar la libertad. Educarse para construirse más como seres liberados, que como seres controlados y activos desde fuerzas atávicas y cerradas de la naturaleza.

Los humanos no existimos para mantener el ciclo vital de lo natural, instintivo y cerrado. Estamos para existir, hacernos y sabernos responsables de nuestra realización. Somos, desde nuestras raíces biopsíquicas, seres caracterizados por tener que hacernos. Construir nuestra morada, seres *éticos*. Desde esa visión no estamos para ser un número más de una secuencia natural. Más bien, existimos para hacernos. Así, Pico de la Mirandola en su *Discurso sobre la dignidad humana*: “no te he hecho ni celeste, ni terrestre, ni mortal, ni inmortal, a fin de que tú mismo, libremente, a la manera de un buen pintor o un hábil escultor remates tu propia forma” (1988, p. 43). Como escultores o pintores de nosotros mismos hemos de hacernos, tenemos que dar razón de nosotros. Ser los generadores de una conciencia liberada. Experiencia que consiste en salirnos de las pulsiones de la naturaleza que nos pueden cerrar y dominar.

LA EDUCACIÓN COMO EMANCIPACIÓN

¿EMANCIPARSE DE QUÉ Y HACIA DÓNDE?

“Emanicipar-se”, del latín *emancipare*, etimológicamente aporta el significado: salir de la mano que te lleva. “E” de ex, desde fuera, salir; “mancipa”, a su vez, de *manu*, mano, y “cipa”, de *capi-o*, *capere*, tomar, llevar, y “ción”, de *-tio*, sufijo, idea, generalización.

Uno de los grandes teóricos de la emancipación humana en los tiempos ilustrados, finales del XVIII y principios del XIX, es el filósofo alemán Kant. En su trabajo *¿Qué es la Ilustración?* afirma que

“la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad” (1784, p. 481; 2007, p. 17).

APRENDER A EMANCIPARSE

En la perspectiva de la educación liberadora se afirma el proyecto humanista de subrayar la presencia del tensor racional sobre la fuerza de los substratos atávicos de la naturaleza. Esto es, liberar la voz de la razón de los gritos dominadores de lo irracional. De modo complementario educarse en el afán emancipador de la conciencia es afirmar la realización de la conciencia de modo autónomo. Aún en el recuerdo de Kant (1980), es este pensador quien argumentó sobre el superior valor de la ética, regulación moral, autónoma, no heterónoma, reconocida en la vigencia del *imperativo categórico*: actúa de tal manera que tu conducta pueda convertirse en acción universal.

Pensar en la educación como un proyecto emancipador afirma la excelencia de lo racional, del tensor propiamente humanista, saliendo de la mano protectora y acomodadora que nos pueda inundar y controlar como dependientes, heterónomos.

RAZÓN DE SER DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA Y EMANCIPADORA

¿En qué visión del ser humano fundamentar la proyección educativa liberadora y emancipadora?
¿Cómo pensar el ser humano para derivar la proyección liberadora y emancipadora de la educación?

El ser humano es educable, experimenta procesos educativos por una serie de matices: i) que es un ser de razón, *logos*; ii) de donde se deriva que es ser abierto, un ámbito de posibilidad; iii) que, en consecuencia es, no para repetir la secuencia natural de un cliché cerrado, sino que existe para construir la propia morada personal, la conciencia.

¿Qué aporta esa visión, idea, humanística, de la conciencia? Nos ayudan a la respuesta dos ilustrados alemanes, J. G. Herder (1744-1803) y J. B. Erhard (1766 -1827). Respectivamente: “la humanidad es el carácter de nuestro género: la educación para la humanidad nuestra tarea” (Herder, 1881, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 62). Dos afirmaciones de elevado interés:

i) “La humanidad es el carácter de nuestro género”: la señal de identidad del género humano es la humanidad, llevar a cabo el programa de lo humano. Esto nos deja un interrogante clave: ¿qué aporta esa marca de lo humano en nuestra experiencia? Por ello, el mismo ilustrado continúa:

ii) “La educación para la humanidad es nuestra tarea”: que, si la marca de nuestro género es la humanidad, es razonable afirmar que la educación para ese carácter es nuestra tarea.

Dos afirmaciones complementarias y el mantenimiento de dos incógnitas, ¿qué de la humanidad y qué de la educación? La aclaración de estas dos incógnitas es el argumento de estas páginas.

Antes de seguir adelante con la explicitación referida a las incógnitas anteriores, he de citar otras dos referencias que aportan luz y ayudan a la exigida clarificación. El segundo ilustrado referido afirma de forma sencilla el objetivo de la humanidad: “estar en permanente proceso de ilustración es el objetivo de la humanidad” (Erhard, 1795, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 99). No afirma qué idear como humanidad, pero sí se nos dice algo relevante: que el objetivo de esta es estar en permanente proceso de ilustración. Que lo referido a lo humano, es algo que requiere constancia, duradera implicación. Que ese proceso comprometido ha de dedicarse a la ilustración, a la activación de la razón, a la autonomía, liberación y emancipación de esta. Ese proceso de ilustración no es un algo puntual y con escasa presencia personal, sin conciencia, sino que requiere implicación y mantenimiento, con conciencia.

El otro punto de apoyo anunciado líneas arriba es de Hegel. Escribe el filósofo idealista alemán: “La existencia del espíritu consiste en tenerse a sí mismo por objeto” y de forma complementaria, casi reiterativa expresa “Producirse, hacerse objeto de sí mismo, saber de sí, es la tarea del espíritu” (Hegel, 1988, 26).

Hilvanadas reflexivamente estas ideas se alcanza la consideración del qué y cómo de la educación humanista, liberadora y emancipadora. La tesis aquí afirmada: que la educación, proceso permanente de la presencia del espíritu, en cuanto que tarea de humanización, consiste en potenciar y elevar la conciencia.

POTENCIACIÓN Y ELEVACIÓN DE LA CONCIENCIA, TAREA DE LA EDUCACION HUMANISTA

Desde la Grecia clásica hasta hoy, una de las manifestaciones más activas de la reflexión e inquietud humanas ha sido meditar sobre el papel y la realización del espíritu. Es lo que aquí se afirma como tarea del proceso humanista, potenciador y elevador de la conciencia.

En los inicios de los tiempos referidos, ya Heráclito en el siglo V. a. d. C., en uno de sus famosos aforismos, expresaba “la erudición no enseña sensatez” (Heráclito, 2005, p. 35). Que el *logos*, razón y palabra, abierto y reflexivo, marca del ser humano, no consiste tanto en acumular información, en saber cosas, sino más bien en pensar, en meditar, en razonar y hacer sensatamente, *tomar conciencia*.

Ya en el Renacimiento, el poeta francés Rabelais, de manera lapidaria y clara, advertía en la misma línea argumental, que “la ciencia sin conciencia es la ruina del alma” (2021, p. 19). Que la tarea de nuestra marca constituyente como persona no es tanto una tarea de conocimientos, de acumulación de objetos mentales, sino más bien de meditación, de acercamiento al sí mismo de cada uno, dado que es la tarea en la que consistimos: tener que hacernos y no de cualquier manera.

Kant, al respecto, escribía: “la disciplina convierte la animalidad en Humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta” (2009, p. 27). Para el logro de ese objetivo se requiere una tarea: meditar. Activar en un proceso permanente la razón de forma serena, profunda y constante, meditación. Se trata de llevar a cabo la tarea específicamente humana: potenciar y elevar la conciencia.

Si consistimos en poder hacernos, no como los otros seres que vienen hechos, dotados para vivir siguiendo las pautas cerradas de la naturaleza, esa ha de ser nuestra tarea: atender a ser sujetos de nuestra historia espiritual. Lo dicho en esa expresión: potenciar y elevar la conciencia.

Fröbel, reconocido iniciador suizo de la reflexión y aplicación pedagógicas, en esta línea argumentativa a favor de la visión humanista afirmadora de la conciencia y la propia tarea

meditativa de la misma, afirma: “Conocimientos puede tenerlos cualquiera, pero el arte de pensar es el regalo más escaso de la naturaleza” (2005, p. 9).

Otros pensadores, Nietzsche, Foucault, entre otros muchos, insisten en la misma propuesta. Ya ha quedado citado el diagnóstico nietzscheano del porqué los males de la historia humana. Ha sido citada la visión de Nietzsche (2006) según la cual la inteligencia nunca ha sido libre, sino siempre instrumento de los instintos. Es una de las razones que anima la propuesta de la educación liberadora y emancipadora como un proceso permanente de potenciación y elevación de la conciencia.

Es relevante traer a reflexión alguna idea del filósofo francés Foucault, como esta que sigue: “el cuidado (de sí mismo) es una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones con el prójimo” (1999, p. 23). Una manera, muy de nuestro tiempo, de señalar algunos aspectos prácticos de la universal experiencia humana: que hemos de hacernos y que ello, hacernos, ha de realizarse bien. Proceso permanente de humanización, activar y cuidar lo más neurálgico del ser humano: atender la realidad/realización de la conciencia.

En este punto, es conveniente considerar la diferencia, atisbada en el desarrollo de estas páginas, entre *razón* y *conciencia*. Razón hace referencia al don humano de la racionalidad: la posibilidad de las personas para ser capaces de existir como realizadores autónomos de la propia existencia. La razón se manifiesta como un horizonte ya cognitivo, ya estético, ya ético, ya afectivo. La compleja dimensión racional del ser humano nos libera de la cerrazón de la naturaleza y nos abre a la posibilidad liberadora de la autonomía. De forma complementaria y matizada, la conciencia es la dimensión aplicativa, reflexiva, meditativa, de la razón. La racionalidad nos define, nos constituye, como humanos. La conciencia expresa la puesta en escena de la razón en cuanto que actúa como un ejercicio de conocimiento, de reflexión y de meditación de los ideales, valores y actitudes, que cada uno atiende y considera en la historia de la propia racionalidad.

ESTRUCTURA INTEGRADORA DE LA CONCIENCIA. EL “IVA” ESPIRITUAL: IDEAS, VALORES Y ACTITUDES

Es la trilogía integradora de las manifestaciones de la racionalidad: racionalidad cognitiva –ideas–, racionalidad estimativa –valores– y racionalidad aplicativa –actitudes–.

La conciencia que hemos de esforzarnos en conocer, realizar y cuidar no es algo inaccesible, ni remoto, ni inconcreto. Sí es eso, inaccesible, remoto, inconcreto, cuando no llevamos a cabo la esforzada indagación de nosotros mismos. Es difícil acercarnos plenamente a nuestro yo íntimo, a nuestra estructura personal, porque nos dedicamos a otros asuntos periféricos. Porque no nos gusta ahondarnos. Porque no produce directa y rápidamente rentabilidad. En definitiva, nos es más cómodo estar entretenidos en lo que se nos propone y, precisamente, nos distrae de nosotros mismos.

Ciertamente, hoy sabemos que el conocimiento pleno y totalmente claro de nosotros no es perfecto. Ni biológica, ni psíquica, ni espiritualmente. Que –efectivamente– no sea perfecto, no afirma que no hayamos de ser patronos organizadores y ejecutores de nuestro mapa humanista de la conciencia. Desde las lecturas, reflexiones, experiencias, se encuentran en el argumento existencial de la conciencia tres subconjuntos complementarios y diferenciados.

En la constante experiencia existencial, se constata que la conciencia actúa en tres ámbitos: i) la razón/conciencia de la visión, idea, de lo que pensamos:

ideas; ii) la razón/conciencia de lo que valoramos, estimamos: valores; y iii) la razón/conciencia de lo que actuamos: actitudes. Trilogía de la conciencia. ¿Qué elementos radicales configuran los componentes de esas tres racionalidades?

Primero, la racionalidad/conciencia de las ideas. *Idea* es un término griego que significa visión. La experiencia básica de la racionalidad se nos ofrece como una situación de conocimiento, de búsqueda de la verdad, la belleza y la bondad. Además de por la propia experiencia personal, la historia del pensamiento, en sus diferentes manifestaciones culturales, ha expresado constantemente estos cuatro matices de la actividad cognitiva de la razón. La conciencia se muestra como una actividad amorosa, indagadora, amor, de lo verdadero, lo bello y lo bueno. Tema

permanente de la filosofía griega, medieval, en sus variadas expresiones, moderna, esos componentes manifiestan la base común del espíritu. Tetralogía espiritual cognitiva.

Baste como referencia de esta experiencia el recuerdo de un texto de Einstein que, en uno de sus escritos, *Mi visión del mundo* (2013, p. 21), afirma la siguiente idea: que los cuatro ideales que le han mantenido en la vida son (el amor) la búsqueda, de la verdad, la belleza y la bondad. En el afán de conocernos –*gnosce te ipsum* “conócete a ti mismo”, gran enseñanza universal, ancla de la *paideia* griega– alcanzamos la experiencia de reconocernos como seres que deseamos conocer en clave (amor) de verdad, de belleza y de bondad. Es como si la lámpara luminosa que nos proyecta para ver estuviese construida con los filamentos de esos cuatro ideales.

De forma semejante, en referencia al elemento valorativo/estimativo de la racionalidad, encontramos otros cuatro componentes radicales de la conciencia estimativa. El hecho es que nos pasamos la vida tomando decisiones, realizando acciones, desde razones de carácter valorativo.

TETRALOGÍA ESPIRITUAL VALORATIVA

¿Cuáles son los cuatro valores raíces de la racionalidad estimativa? Razonamos y decidimos la respuesta desde la fenomenología de la propia experiencia espiritual. Libertad, dignidad, igualdad, fraternidad. Además de ser el resultado de la meditación indagadora de las propias experiencias, esa tetralogía valorativa viene respaldada por el desarrollo positivo de la conciencia histórica plasmada, en este caso, en el artículo 1º de la DUDH de 1948 de la ONU. En dicho artículo, recogiendo una tradición extensa en muchos pueblos y tiempos históricos, se expresa una larga tradición reflexiva y activa de la siguiente manera: “Artículo 1. Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 2009, p. 7).

Por último, en referencia al elemento actitudinal de la trilogía del espíritu –actitudes– reconocemos otros cuatro –tetralogía– componentes, que son base de las muchas formas de actuar que la acción humana manifiesta. Respeto, compromiso, competencia cooperativa, responsabilidad. Siendo dos los campos de acción que sintetizan toda la amplia vivencia de las tareas

humanas, uno, el referido a la convivencia, y dos, el relacionado con el trabajo, cada uno de ellos se concreta en dos actitudes. Respeto y compromiso como actitudes de la convivencia, y competencia cooperativa y responsabilidad, actitudes relacionadas eminentemente con el trabajo. Tetralogía espiritual actitudinal.

Llegamos así a la clarificación de cuál es el contenido de la conciencia que hemos de considerar ámbito y práctica educacionales, y así, animar la potenciación y la elevación de la conciencia como medio pedagógico para alcanzar una educación liberadora y emancipadora.

Paradigma de la conciencia, trilogía tetralógica, realidad humana educable:

Trilogía: Ideales, Valores, Actitudes, (IVA espiritual)

Tetralógica: (IVA de la conciencia)

I: amor (búsqueda)

verdad,

belleza,

bondad.

V: libertad,

igualdad,

dignidad,

fraternidad

A: respeto,

compromiso,

competencia cooperativa,

responsabilidad.

LOS IDEALES DE LA CONCIENCIA A POTENCIAR Y ELEVAR: AMOR, (BÚSQUEDA), VERDAD, BELLEZA, BONDAD

Los ideales, las visiones, en los que los humanos activamos la relación con el mundo y consigo mismo son cuatro: amor, verdad, belleza, bondad. No es una conclusión *a priori* formulada desde un voluntarismo irracional y, en todo caso, prerreflexivo. Diferentes y complementarias razones justifican la selección de la tetralogía enumerada.

De un lado, las formas psicoculturales de hacerse presente la experiencia humana avalan la universal y la originaria manifestación de esos cuatro ideales. Todas las culturas, en el mismo tiempo –sincronía– y todas las culturas, en tiempos diferentes –diacronía– han existido como autores y actores dedicadas a la búsqueda, amor, de la verdad, la belleza y la bondad. La historia es una escenificación de experiencias llevadas a cabo en los cuatro ejes señalados. El mundo como contexto y efecto de la presencia humana en la madre tierra es un múltiple campo de acciones sintetizables en los cuatro ideales referidos.

Cualquier acto humano se nos mostrará como una experiencia o palabra reconocible en y desde alguno de esos cuatro universales del espíritu. Así, es fácil reconocer que nuestras variadas actividades e inquietudes tienen que ver con actos ligados a la búsqueda, amor, de la verdad, o la belleza o la bondad.

En la historia de la reflexión y de la acción personal también encontramos la base comprensiva de esa tetralogía originaria de la conciencia. Esto es, de lo que hemos de educar si aceptamos llevar a cabo el esfuerzo de potenciar la conciencia. Medio ineluctable para conseguir una educación que nos posibilite acceder a un mundo más vivible por justo y pacífico. Un mundo en el que no estén escindidos hasta niveles insoportables el espíritu subjetivo de lo particular, de lo individual, de la moralidad, y el espíritu objetivo de la racionalidad universal, de la ley, de la ética, en lenguaje cuasi hegeliano (Hegel, 1988). En el fondo, esta es la tarea de la educación: potenciar la razón, superar lo instintivo, lo particular, elevar la racionalidad cognitiva, estética y ética, de modo que las sociedades y los individuos de estas encuentren el horizonte humanista de la liberadora y emancipadora racionalidad, como búsqueda de la excelencia personal.

En este punto siempre es recordable por ser buena fuente de luz la expresión humanista de la sociedad ateniense. Me refiero a la conjunción de cuatro términos de la reflexión helena, reunidos en Platón, y que nunca hemos de olvidar, pese a la regresión curricular de lo clásico en los estudios programados por el sistema escolar. Los términos referidos son *paideia*, *eros*, *eu-daimonia*, *kalós kai agafós*.

Paideia. Educación. Con ese término, derivado de *pais*, *paidós*, los griegos querían subrayar que el centro de interés relevante de la tarea educativa había que llevarla a cabo, sobre todo, en y desde la infancia. Algo para no olvidar y potenciar en nuestros proyectos y afanes socioeducativos. Aquí es recuperable un bello texto del filósofo poeta alemán Hölderlin, (2012, p. 40), que en un himno dedicado a Diótima, sacerdotisa helena, que aparece en *El Banquete de Platón* (2003), como la mensajera concedora de qué es el amor, *eros*, expresa que es la conjunción de lo divino y terrenal, de *poros* y *penia*. Dice el poeta con belleza, cumbre estética que sintetiza la verdad y la bondad, clamando por la deseable síntesis de la experiencia del espíritu humano, alcanzable en la educación de la conciencia: “¡Que sea el corazón humano un lugar de armonía! // ¡Que la primitiva naturaleza del hombre, su alma, // tranquila y grande, surja de nuevo poderosa, // y calme la agitación de nuestro tiempo!” Recuperar y mantener la armonía.

Eros. Amor. Para los clásicos griegos, Eros es el dioscello, demiurgo, más activo e influyente de la acción humana. ¿Por qué? Porque es la síntesis aglutinadora de las dos vertientes universales de lo humano: i) la *e-* de *penia*, carencia, imperfección, limitación, carácter constante, transversal, de lo humano, como naturaleza, y *-ros*, de *poros*, abundancia, plenitud, perfección, lo humano como excelencia superadora, algo divino. El amor, desde lo carnal, mediación reproductora, hasta lo más espiritual e intangible de la acción humana, es la derivación del afán por salir de la indigencia, de la carencia, de la subjetividad particularista, de *penia*, y alcanzar el logro de la realización superadora, *poros*, en la excelencia espiritual.

El trascendental *eros* puede considerarse como el universal más presente y dinámico en todos los abiertos actos de la realización humana. Es la fuerza de la existencia, la presencia de la conciencia, que se hace realidad en el mundo de la historia universal en cuanto que búsqueda. Los humanos buscamos conocer más y mejor, y también nos esforzamos en generar y recrear belleza, y vivimos la vida como existencia en cuanto que consistimos en dar razón de nuestra realización ética.

Pues bien, todos esos “buscamos” o “esforzamos” vienen significados por la experiencia universal del amor: el existir para salir de lo imperfecto y acercarnos a la experiencia de lo perfecto, *eros*. Lograr “¡que sea el corazón humano un lugar de armonía!” Superar la muy fuerte ruptura, escisión, actual, entre las propuestas educativas de las familias, del conjunto social, de las escuelas, de lo dicho y no hecho, y de lo hecho y no dicho.

Aquí aparece el tercer término griego, citado líneas arriba, *eu-daimonia*, felicidad, el logro de un buen *daimon*, espíritu. Esto se logra si en la *paideia* establecida en nuestra cultura vivimos experiencias de búsqueda permanente hacia la verdad, la belleza y la bondad. Esto se plasma en la cuarta palabra griega propuesta, *kalós kai agafós*, bello y bueno. Que la *paideia* para la eudaimonia consiste en llevar a cabo la búsqueda de lo bello y de lo bueno acercándonos al logro de la *areté*, virtud, metaética de la existencia.

Pocos textos he encontrado en la bibliografía reflexiva a lo largo de la historia que, de manera tan brillante y precisa, cargada de belleza literaria, exprese mejor la relevancia que tiene la conciencia de búsqueda, de *eros*, en la realización personal. Por eso, podríamos decir que la *paideia*, la educación, que el mundo actual necesita, es una conciencia dinámica, indagadora, conciencia erótica hacia la verdad, la belleza y la bondad. El texto referido es del ilustrado alemán, G. E. Lessing (1729-1781):

Si Dios tuviera encerrada en su mano derecha toda la verdad y en su izquierda el único impulso que mueve a ella, y me dijera: “¡Elige!”, yo caería, aun en el supuesto de que me equivocase siempre y eternamente en su mano izquierda, y le diría: “¡Dámela, Padre!” ¡La verdad es únicamente para ti!” (Lessing, como se citó en Maestre y Romagosa, 2007, p. 68)

En la historia del pensamiento occidental, en consonancia con lo experimentado por las abundantes y concomitantes manifestaciones culturales, también está muy presente la conciencia de los comentados universales de la conciencia. Además de lo ya referido de la cultura clásica griega, toda la Edad Media, concretada aquí en Santo Tomás de Aquino, está transida de análisis y de referencias a dichos universales del ser, fundamento originario de lo real y de la conciencia, en cuanto tal.

La modernidad en su conjunto y la Ilustración también manifestaron en Descartes, en Spinoza, en Newton, en Diderot, en Geigh, la presencia y la importancia de la complejidad de la conciencia, abierta a experiencias de búsqueda, (amor), de la verdad, la belleza y la bondad. En Nietzsche, y posteriormente en los pensadores “desengañados de la razón”, ya por dedicación pragmática y positivista, conciencia analítica y utilitarista, ya por distanciamiento más radical del valor de la razón, postmodernidad en sus variados matices, Foucault, Derrida, Lyotard... hay un olvido o cuanto menos un recorrido fracasado de lo humano, post-moderno, post-humano, post-verdadero, se añadiría post-estético, post-ético, que deja al humano en el reto de su propia y acertada realización. La proclama de Nietzsche en la *Voluntad de poder* (2006, p. 15) sintetiza la toma de conciencia de ese reto: “La inteligencia ha sido un instrumento al servicio de los instintos; nunca ha sido libre: siempre ha sido así”. Ese diagnóstico y sus consecuencias es lo que aporta piso firme para ahondar en la alternativa. Que hay que potenciar y elevar la conciencia compleja, concretada en los cuatro universales: la búsqueda, amor, de la verdad, la belleza y la bondad.

Si esta conciencia compleja y erótica fuese el autor y el actor de la historia, otra realidad humana en todos los ámbitos de la existencia habría hoy –y habría habido ayer– en el escenario convulso y problemático de la convivencia. Pese a algunos logros, desarrollo de los derechos humanos, progresos tecnológicos, acciones más o menos esporádicas o permanentes de solidaridad y justicia, y el lamento de tantos y tantos destrozos, muchísima humanidad muerta de hambre y de pobreza, mucha explotación, muchos campos de refugiados, mucha ignorancia mantenida, nos habríamos evitado.

Todo esto potencialmente realizable lo escribe Einstein en una breve y animosa reflexión existencial, *El mundo como yo lo veo*, (1979, p. 22): “Los ideales que han iluminado mi camino, y una vez tras otra me han dado valor para enfrentarme a la vida con alegría, han sido Verdad, Belleza y Bondad.” Mucho antes, Hegel (2007, p. 125) había escrito, de forma más filosófica, en *Primer programa de un sistema del idealismo alemán*, lo siguiente:

Finalmente, la idea que unifica a todas las otras, la idea de la belleza, tomando la palabra en un sentido platónico superior. Estoy ahora convencido de que el acto supremo de la razón, al abarcar todas las ideas, es un acto estético, y que la verdad y la bondad se ven hermanadas solo en la belleza.

Se trata de la educación de los cuatro ideales de la conciencia. Aquello que nos puede llevar al buen espíritu, *eu-daimonía*, de la virtud, de la *areté*. De vivir la existencia de manera más acorde a las posibilidades del espíritu.

En todo caso, es reseñable y educativamente recuperable la síntesis que en la luminosa cultura griega se concebía, de manera muy clara expresada en Platón. Tanto en el *Hippias Mayor* (2003), uno de los diálogos, como en *El Banquete* (2003), se manifiesta esta visión helena de la relación, aún no escindida, de los cuatro trascendentales. De un lado, *El Banquete*, tratado sobre el amor, se subtitula *Sobre el bien*. Amor y bondad son dos maneras íntimas de conectar con la espiritual exigencia de la virtud. De otro lado, en el *Hippias Mayor* expresamente no se hace referencia a la belleza como una experiencia centrada en lo sensual, en la hermosura solo física. Más bien se plantea una visión de la belleza espiritual, elevada. Eso es lo que recoge Hegel en la cita anterior: que “la verdad y la bondad se ven hermanadas solo en la belleza.” Esa integración de las proyecciones elevadas del espíritu que se manifiestan desde el amor, el *eros*, se expresa en el espíritu como lugar de encuentro de la naturaleza, lo deficitario, *penia*, y lo divino, lo superior, *poros*. Esa relación de las proyecciones del espíritu dinamiza la permanente inquietud humana por realizarse virtuosamente, y desde ahí vivir experiencias de felicidad, de buen espíritu, *eu-daimonia*.

LOS VALORES DE LA CONCIENCIA A POTENCIAR Y ELEVAR: LIBERTAD, IGUALDAD, DIGNIDAD, FRATERNIDAD

Educar la conciencia requiere trabajar a conciencia con la conciencia C^3 , “c” al cubo. Educar es potenciar y elevar la conciencia. Educarnos es llevar a cabo las tareas de desarrollo, de formación, de la conciencia. De ahí las expresiones cotidianas, buen trasfondo del latir de nuestro espíritu, darnos cuenta, o tomar conciencia. Trabajar en conciencia la conciencia, exige atender el ámbito de palabras/experiencias que tienen que ver con aquello que se hace realidad en nuestra abierta racionalidad.

Nuestra conciencia es un auriga (Platón, 2013), razón, que ha de dirigir nuestras exigencias de elección y de decisión valorativa. Los valores. Trabajar en conciencia la conciencia requiere la

realización meditativa de la misma. Meditar es focalizar, clarificar, elaborar, interiorizar. Iluminar. La conciencia educada es aquella en la que se consigue aumentar las zonas de claridad, y disminuir, siempre en ese afán, lo máximo posible, los muchas veces consentidos y aceptados cavernosos mundos semánticos y experienciales que nos envuelven y que nos acosan.

La compleja existencia humana es una permanente actividad valorativa. Estamos hechos con la harina de una serie de dicotomías radicales, de donde emana la necesidad de elegir hacia un extremo y salir del otro extremo. Algunas de esas dicotomías, siempre activas, aunque no siempre presentes –por eso la exigencia de clarificación, de iluminación– son la vida y la muerte, el placer y el dolor, la salud y la enfermedad, el reconocimiento y el rechazo, la plenitud y la carencia, y más. Desde esas raíces bio-psico-espirituales que son nuestras fuentes existenciales, aparecemos en la vida como seres de búsqueda, de acercamiento hacia lo valorado de positivo, y de rechazo hacia lo valorado de negativo.

Los valores han sido tema recurrente a lo largo de la reflexión filosófica y cultural; aunque no siempre con el mismo nombre: ya ideales, ya virtudes, ya valores, o algunos otros términos. Este último, valores, es expresión de la modernidad, en cuanto que emerge de la presencia de un sujeto ilustrado, que se “atreve a pensar, a salir de la autoculpable minoría de edad” (Kant, 1784, p. 481), y manifiesta la potencia subjetiva de la racionalidad autónoma. Cuestiones como ¿cuáles son los valores, si así los reconocemos, universales?, ¿si los valores son objetivos o subjetivos?, ¿si hay una escala de valores, aceptada como general?, y más interrogantes.

Estas páginas no son ocasión para realizar una recopilación informativa de lo elaborado por los muchos tratados sobre la significación y la operatividad de los valores. Como queda expresado reiteradas veces de lo que se trata aquí es de llamar la atención sobre el papel radical de la actividad valorativa de la conciencia.

A lo largo de los tiempos, la conciencia valorativa ha sido tema constante de atención reflexiva y operativa. Esos tiempos han tenido momentos relevantes de expresión. Por ejemplo, en la proclamación de los derechos del hombre, producto elaborado en las propuestas de la Ilustración, Revolución francesa de 1789, libertad, igualdad y fraternidad. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, con un mundo ya globalizado bélicamente –Guerra Fría–, los representantes de las tres

grandes potencias mundiales –USA, Rusia e Inglaterra– en la Conferencia de Yalta de 1945 fueron generando una conciencia de entendimiento. Así, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó el 10 de diciembre de 1948, en un pretendido afán válido de construir futuro, la *Declaración universal de los derechos humanos* –DUDH– en cuyo primer artículo se mencionan las cuatro anclas de la proyectada conciencia mundial, insistiéndose en los mismos valores de hacía más de 200 años: libertad, igualdad, dignidad (añadido) y fraternidad.

Otro argumento, este más experiencial e inmediato del porqué de esta elección valorativa, emana de la toma de conciencia de la siguiente realidad. Que ya en el ámbito de las acciones individuales, concretas y cotidianas entre uno o más ciudadanos, como en situaciones de complejidad internacional entre países, ya de índole económica, social, política, lo vivido es muy diferente si lo elegido y decidido atiende o no a cualquiera de estos valores. Si se atiende al valor libertad, sea cualquiera el supuesto interpelado, la resultante es muy diferente. Si en el mundo periodístico la potencial libertad (de expresión) choca con la censura previa gubernamental, respecto de lo preguntado, la no atención al valor libertad reduce la posibilidad de otro mundo más democrático. También elimina la deseable virtualidad de ejemplaridad de esa forma política (libre) de llevar a cabo la convivencia. Si en el ámbito laboral algunos acaparan bienes (dinero, poder, control), fuera de lo estipulado en los contratos públicos que regulan esa actividad, y además multiplican por una “X” exponencial los propios ingresos frente a los sueldos de otros muchos, no hay atención, no hay conciencia educada, respecto de los valores igualdad y fraternidad. Y así, tantos ejemplos y circunstancias como a cada uno se le ocurran, respecto de los cuatro valores referidos, libertad, igualdad, dignidad y fraternidad.

LAS ACTITUDES DE LA CONCIENCIA A POTENCIAR Y ELEVAR

Las actitudes son aglutinaciones psicodinámicas de formas de actuar, que derivan de los actos que de modo predominante realizamos a lo largo de los días. Estas aglutinaciones funcionales que configuran nuestra forma existencial de ser, nuestra morada ética, cumplen básicamente dos funciones: *i)* de un lado, ayuda a la economía de los esfuerzos personales, para interiorizar una

forma de ser y de actuar; *ii*) de otro lado, generan una forma de ser persona, que consolida y define el estilo de sujeto, de autor y de actor, que cada uno pone en el escenario de la coexistencia.

No es complicado, desde lo escrito, caer en la cuenta de la relevancia que tiene la incidencia de toda persona y grupo humano para posibilitar la presencia o no de amorosas, de buenas, verdaderas, bellas, oportunidades. Esto significa una apelación a la responsabilidad compartida de toda persona y de todo grupo humano, dado que todos ofrecemos la presencia de modelos. Valiosos modelos personales generan posibilidades de imitación que culminan concretándose en estructuras de conducta, actitudes. No solo somos incidentales, gramaticales, unos de otros, sino que todos colaboramos con todos en la puesta a punto de la carga ética de la existencia de cada uno. En el día a día, todos ineludiblemente somos modeladores, más o menos conscientes, de la morada humana que cada uno se genera.

Estas ideas de la huella y de la morada existencial de cada uno dan pie a la razón de ser de la tetralogía de las actitudes que se proponen aquí. No son cuatro actitudes azarosa o espontáneamente decididas. La elección tiene su razón, que responde a esta pregunta: ¿qué tendencia actitudinal, emanada de aspectos biopsíquicos de la complejidad humana, nos aporta estructuras conductuales válidas para el logro de una conciencia potenciada y elevada?, ¿qué estilo de conductas es más adecuado para las experiencias sociales y culturales que compartimos?

En primer lugar, caigamos en la cuenta de cómo es nuestro estilo de convivencia y qué tipo de relación está en la base activo-reactiva de nuestros encuentros. Las personas manifestamos de forma espontánea, prerreflexiva, una raíz de carácter selectivo en la convivencia. Tal persona nos gusta o nos disgusta, tal otro queda aceptado como interlocutor o no, y un larguísimo listado de situaciones. Todo eso derivado de impactos eminentemente sensoriales y primarios que actúan de forma discriminativa. Esto ocurre sin una clara razón. Es algo primario, diríamos congénito. Es la manifestación de la criba biopsíquica por la cual alguien nos cae bien o lo contrario. Eso es reconocible como una falta de respeto, decimos. Esto es lo que significa como alternativa conductual válida ser respetuoso, (etimológicamente *re- reiteración*, y *spic-io*, *spic-ere*, mirar), volvernos a mirar. La actitud del respeto: reiterar actos de reconsideración del otro para aprender la conciencia de que toda otra persona es re-mirable, re-spetable.

Otra experiencia que requiere una segunda actitud. Otra conducta universal que vivimos. Somos seres gramaticales de radical convivencia. Solo los llamados niños ferales y algunos casos históricos de escasísima presencia podrían ser ejemplos contrarios de esta experiencia universal. ¿Y qué sucede en ese ineluctable campo de experiencias compartidas? Que emergemos de la convivencia compartida entre unos y otros. Sabemos que nos vale más vivir menos relaciones, pero cercanas, reconocidas, intensas, que relacionarnos con muchas personas en un predominante estilo superficial. Aquí aparece la actitud del compromiso. La existencia es un compromiso. Nos vemos retados por la realización de la propia morada. La eco existencia es un compromiso, dado que todo lo vivido interpela y condiciona el sentido de la experiencia de cada uno.

Una tercera actitud relacionada con el mundo del trabajo. Si las dos actitudes anteriores tienen más que ver con una radical orientación de la existencia en la convivencia, estas dos siguientes están más relacionadas con la otra dimensión radical, el trabajo. Nos relacionamos para convivir y para trabajar. Ocurre que cuando trabajamos, en nuestro papel profesional expresamos nuestras competencias, nuestras formas de ser, de actuar, de compartir. La buena realización de nuestra morada ética requiere llevar a cabo el esfuerzo animoso de ser competente. Ahora, bien, de manera también radical, cuasi atávica, previa a la reflexión, aparece la deriva violenta, dominadora, agresiva, de nuestra raíz biológica. Nos sale de manera cuasi espontánea, además de que eso esté sobrecargado por la incidencia cultural, darwinismo social, actuar y aprender a ser de modo competente-competitivo, no cooperativo, todos contra todos. Mantenimiento hipócrita y transitorio de la paz, dado que está basado en un esquema perceptivo de violencia: esforzarse en ser competente para ser dominador. Resultado: ni paz, ni menos hambre, ni menos pobreza... y sí más micro y macro violencia.

¿Es ese el destino invariable del ser humano? Puede que no. Ese es el gran reto de la historia del género humano: hacer posible otra forma de convivir y de trabajar más espiritualmente humano, con más desarrollo y potenciación del espíritu. De ahí la propuesta actitudinal formulada. Aprender a realizar actos de competencia cooperativa, que desemboquen en la potenciación de la conciencia. Así, ser capaz de trascender las exigencias biopsíquicas de la seguridad, basada en el dominio y el control de la naturaleza y de los humanos en beneficio y uso abusivo de unas minorías.

Y, por último, una cuarta actitud, también reconocida en referencia a la dimensión trabajadora de la existencia humana: la responsabilidad. También surge como las otras tres de una raíz experiencial de la convivencia. Que, dado que somos originariamente seres de intercambio, estamos obligados a compartir de modo implicativo. Si la presencia de cada uno en convivencia con los otros nos atañe a todos, no vale estar en esa convivencia de modo irresponsable. En esa forma de hacernos presentes en la convivencia nos jugamos el buen espíritu o no de nuestra inalienable morada ética. Si convivo, hecho ineluctable, no debo hacerlo de cualquier manera. He de compartirlo reconociéndome como un existente participante. Siendo responsable, respondiendo, repensando el horizonte proyectivo de las conductas que elijo llevar a cabo.

La actitud del *respeto* se educa en el esfuerzo meditativo de la conciencia hacia la apertura. Requiere conocer los estilos perceptivos, reflexivos, valorativos... de uno mismo. Analizar las formas de pensar, de hacer, de convivir, que son predominantes en la experiencia de cada uno. Clarificar cuáles son las acciones y las conductas que tienen mayor capacidad de aceptación y/o de rechazo en el diccionario perceptivo, reflexivo de uno mismo. La actitud de respeto es uno de los ejes transversales más significativos de la madurez y la realización de la conciencia, de un bello y bueno espíritu. Indica el nivel de apertura de la conciencia, concreta la relevancia y la presencia de nuestros ideales, valores y actitudes, y manifiesta el esfuerzo creativo hacia la presencia de los otros, como diferentes. Entonces, contexto enriquecedor más humano: potenciar y elevar la conciencia.

CONCLUSIÓN

En este artículo de investigación reflexiva se analizan y valoran los siguientes puntos de aplicación pedagógica. Se proponen unas respuestas razonadas y prácticas respecto del hacia dónde y cómo de las proyecciones educativas.

Se parte del reconocimiento y consideración de los tiempos psico-socioculturales que vivimos y que nos apelan para que generemos propuestas educativas con capacidad de respuesta a los retos referidos. De un lado, presencia y dominio de la tecnología en todos los ámbitos de la acción humana. Abundante comunicación de carácter icónico, más emocional que reflexiva, y más veloz e inmediata que serena y meditativa.

De otro lado, y muy relacionado con lo anterior, se reconoce la crisis espiritual, ¿qué ideales, qué valores, qué actitudes, han de considerarse valiosos y humanistas, teniendo en cuenta las permanentes zozobras e inseguridades que envuelven nuestra actual mentalización: tiempos reconocidos como post-, sin tener clarificados los puntos de partida y el horizonte hacia el que dirigirse.

En esta reflexión apoyada en la secuencia histórica de las ideas y las acciones animadas a lo largo del tiempo, se considera respuesta válida a estos tiempos de crisis, críticos, dedicarse a la educación de lo lumínico del ser humano, meditación, más que a lo meramente fructífero, instrucción. En definitiva, se propone como finalidad de la educación la potenciación y elevación de la conciencia.

El medio valioso para proyectarnos a ese horizonte permanente de la emancipación y liberación de la conciencia se lleva a cabo en la atención y el cuidado de esta: realizar actividades de clarificación personal, activar tareas de reflexión, llevar a cabo procesos de meditación de aquellas dimensiones que definen la realidad de la conciencia: ideales, valores actitudes: trilogía de la conciencia.

Finalmente, hay que reconocer que esta trilogía de la conciencia no es un mundo categorial vacío. Captar y atender, potenciar y elevar los ámbitos operativos de la trilogía referida. Cada uno de esos ámbitos se concreta en cuatro elementos que se analizan y valoran en este apoyo reflexivo: trilogía tetralógica de la conciencia.

REFERENCIAS

- Eco, U. (2018). *Apocalípticos e integrados*. DeBolsillo.
- Einstein, A. (2013). *Mi visión del mundo*. Tusquets.
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Vol III*. Paidós.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España.
- Fröbel, F. (2005). *La educación del hombre*. Editorial MAD.
- Hegel, G. W. F. (1988). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Heráclito. (2005). *Fragmentos*. Encuentro.
- Hölderlin, F. (2012) *Poemas*. Lumen.
- Jenofonte. (2009). *Apología. Banquete. Recuerdos de Sócrates*. Alianza Editorial.
- Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* Elejandría.
- Kant, I. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.
- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba. Encuentro Grupo Editor.
- Lipovetski, G. (2006). *La cultura del vacío*. Anagrama.
- Maestre, A. y Romagosa, J. (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Tecnos.
- McLean, P. (1990). *The triune brain in evolution*. Amazon.
- Mirandola, P. (1988). *Discurso sobre la dignidad humana*. PPU.
- Nietzsche, F. (2006). *La voluntad de poder*. Edaf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2009). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
Asamblea General Naciones Unidas.
- Platón. (2003). *Diálogos, vol. I y vol III, Hippias Mayor, Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.
- Platón. (2013). *La República*. Alianza.
- Rabelais, F. (2021). *Pantagruel*. Acantilado.
- Vives, L. (1992). *Obras completas*. Aguilar.
- López, J. A. (2023). Educación humanista: potenciar y elevar la conciencia. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, (18), 121-142.