



# Universidad Miguel Hernández

Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Orihuela  
Grado en Administración y Dirección de Empresas o Grado  
en Ciencias Políticas y Gestión Pública

## Trabajo Fin de Grado

“Educación y Conciencia:  
La otra dimensión de la Política”

Curso académico 2018/2019

Alumna: Lola Moyano Abad  
Tutora: Irene Belmonte Marín

**Advertencia:**

Aunque hemos tratado de respetar el lenguaje no sexista e inclusivo a lo largo de este texto, quisiéramos advertir que, en aras a la agilidad lingüística, toda referencia hecha al género masculino incluye necesariamente su homónimo en femenino.

**Resumen**

La luz es energía y la vida es energía organizada.

El ser humano es una unidad organizada de vida que -como energía- ni se crea ni se destruye: se transforma y avanza -a más ser- a través de la parte más sutil de sí mismo. El ser humano es -ante todo y después de todo- "espíritu" o energía sutil.

La corriente científica actual se empeña en demostrar -palpablemente- algo que no posee la suficiente consistencia material o física, para ser detectado con sus medios y sostiene que *no existe lo que no se ve*.

Pero cualquier intento de explicación del ser humano, que no tenga en cuenta su dimensión espiritual, como parte nuclear de lo que es, conduce a conclusiones descarriadas y carentes de rigor, por más que pretendan apoyarse en cualquiera de las ciencias del *hoy* -que no del *mañana*- por lo que de provisionales tienen.

A través de este estudio, proponemos recobrar la dimensión espiritual del ser humano, que su Conciencia reconoce y expresa, como permanente aspiración al *Bien*, ayudándonos de esa función originaria y primordial de la *Educación*, de formar en el carácter y en la *Ética de la Virtud*.

Razonaremos la necesidad de reconocer y asumir unos principios éticos que inspiren la conducta moral de la persona, y que posibiliten un avance a mejor, en la conciencia individual y colectiva.

Trataremos, pues, de los *Valores* como *Virtud* y como principios implícitos en la persona; de la *Ética* distinguiéndola de la *Moral*; de la *Educación*, que permite aflorar y perfilar esos principios, y de la *Conciencia*, el sustrato útil final, de la experiencia de "vivir en la virtud", que permite, al ser humano, progresar en su ideal de *aquello que ha venido a ser*: sabio, completo, perfecto, feliz.

**Palabras clave**

Espíritu y Materia. Ética y Moral. Virtudes y Valores. Educación y Conciencia. Felicidad y Perfección. Política y Educación.

# ÍNDICE

<b>I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
1. Algo que declarar.....	6
2. Justificación de este estudio.....	7
3. Objetivos.....	9
4. Metodología.....	10
<b>II. VALORES Y VIRTUDES.....</b>	<b>12</b>
1.- Sócrates y la Virtud: algo de historia.....	12
2. Algunas reservas acerca de la idea de Virtud en SÓCRATES.....	12
3. Controversias en torno a Valores y Virtudes.....	15
4.- Valores y Virtudes no son la misma cosa.....	19
5.- A modo de Síntesis.....	20
<b>III. ÉTICA Y MORAL.....</b>	<b>22</b>
1. Justificación de este apartado.....	22
2. Las razones de PLATÓN.....	23
3. Por qué Ética y Moral no son la misma cosa.....	26
4. Lo que creemos que es la moral.....	26
5. Lo que creemos que es la Ética.....	28
6. ¿Qué fue antes: la Conciencia o la Razón?.....	28
7. A modo de Síntesis.....	31
<b>IV. CONCIENCIA.....</b>	<b>36</b>
1. PRESENTACIÓN: Por qué quiero hablar de Conciencia.....	36
2. INTRODUCCIÓN.....	38
3.- PIAGET y las etapas cognitivas y morales del niño.....	39
4. Los Dilemas Morales de KOLHBERG y sus Estadios de Desarrollo.....	40
5. CAROL GILLIGAN y los Estadios del Respeto.....	42
6. CLARE GRAVES y sus Ocho Estadios de la DINÁMICA ESPIRAL.....	44
6.1.- Particularidades del Modelo de Graves.....	44
6.2. Los Estadios de GRAVES-BECK: Pensamiento de Primer y Segundo Grado.....	45
7.- WILBER y el Modelo OCON: Un paso más allá de los Estadios.....	49
7.1 Estadios y Holones: principios o patrones de comportamiento.....	50

7.3 La Matriz OCON y los Cuatro Cuadrantes.....	51
7.4 Descripción de los Cuadrantes del Modelo OCON.....	51
8. A modo de Síntesis.....	54
<b>V. EDUCACIÓN.....</b>	<b>56</b>
1. Antes que nada: ¿Qué es Educar?.....	56
2. Política y Moral: La utilidad de la Educación.....	56
3. Los Modos de la Educación en la actualidad .....	60
4. A modo de Síntesis.....	64
<b>VI. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL.....</b>	<b>65</b>
1. CONCLUSIONES.....	65
2. REFLEXIÓN FINAL.....	67
<b>VII. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS.....</b>	<b>69</b>
<b>VIII. ANEXOS.....</b>	<b>70</b>
<b>IX. NOTAS.....</b>	<b>73</b>
<b>X. AGRADECIMIENTOS.....</b>	<b>78</b>

Este trabajo surge -como toda filosofía- del desencanto. De la perplejidad que nos produce contemplar la realidad diversa y convulsa en que vivimos. Y surge, del giro instintivo y salvador hacia los maravillosos mecanismos de la mente, capaces -a través del análisis y la reflexión precisa- de encontrar una salida en útil, a este devenir sin rumbo que aflige al colectivo humano, en estos días.



# I. INTRODUCCIÓN

## 1. ALGO QUE DECLARAR

---

### UNO: *La luz es energía y la vida es energía organizada*

El ser humano es una unidad organizada de vida que -como energía- ni se crea ni se destruye: se transforma y avanza -a más ser- a través de la parte más sutil de sí mismo. El ser humano es -ante todo y después de todo- "*espíritu*" o energía sutil. Algo que la "la ciencia moderna" desestima y silencia, y que el *ultraliberalismo material* o *ultramaterialismo liberal* -que tanto monta, monta tanto- de los tiempos que corren, no se detiene a considerar, tal es la prisa que muestran en llegar a ningún sitio.

### DOS: *Conócete a tí mismo: la tarea inacabada*

Los filósofos de todos los tiempos, que son los que más vida dedican al prodigio de pensar, no han alumbrado -hasta hoy- el argumento convincente que resuelva el gran enigma.

Muchos, justifican el tiempo empleado en divagar y formulan enunciados que son obvios para todos, soslayando la respuesta que realmente importa.

Quieren demostrar palpablemente, algo que no posee la suficiente densidad física<sup>i</sup> -en el pleno significado que le asigna el diccionario- ni material, como para que el sentido del tacto pueda detectarlo. Así que, desafortunadamente, "todo lo que no vemos, no existe, o no nos detenemos a pensar que existe", concluyen, convencidos.

Y, claro, rodeados como estamos de este materialismo que asfixia, invadidos como estamos de este "sálvese quien pueda", egoísta y centrípeto, ¿quién será el que se atreva a disentir, el que se atreva a ignorar la corriente hemipléjica establecida, que desprecia y descarta esa otra realidad del ser humano -su *espíritu*- que, justamente, es la que le califica como *ser*, deteniéndose únicamente en su realidad palpable y burda?

Cualquier intento de explicación del ser humano, que no tenga en cuenta su dimensión espiritual, como parte nuclear de lo que es, conduce a conclusiones descarriadas, carentes de rigor, por más que pretendan apoyarse en alguna de las ciencias del *hoy* -que no del *mañana*- por lo que de provisionales tienen.

El ser humano es materia y espíritu y -aunque el *método*, no haya conseguido demostrarlo aún, con sus pesos y medidas- cada día hay más científicos, en todos los lugares del mundo que -a título particular- así *lo creen*.

"La fe es la evidencia de las cosas no vistas<sup>1</sup>. Y no es fantasía pueril ni debilidad de criterio poseerla, sino sensatez y cordura. Porque es sensato -y de cuerdos- sostener que la ciencia toda que la humanidad reúne, desconoce -hoy- infinitamente más de lo que sabe.

Luego, pretender descartar como inexistente, todo lo que la ciencia no puede registrar con sus torpes aparatos y pretender establecer verdades inmutables, apoyados en el conocimiento parcial y pobre de lo que le rodea, o de los escasos datos que maneja, conduce a esta visión materialista y miope de la realidad, que deja -a muchos- fuera de la opinión "autorizada", a pesar de que cada día, más expertos manifiesten serias dudas para sus adentros.

### TRES: ¿Para qué el ser humano?

Existen dos tendencias innatas en el ser humano que se manifiestan como una atracción o deseo, permanentemente instalado y activo, en su mecanismo: el instinto de *saber* y el instinto de *amar*. Y esas dos tendencias están ahí, desde que el ser humano viene al mundo, porque son las herramientas que precisa para desenvolverse y crecer en lo que importa -saber y amar- y para avanzar en el camino hacia el *ser más perfecto*, que es la meta posible de su estar aquí, de su aparecer.

## **2. JUSTIFICACIÓN DE ESTE ESTUDIO**

---

En la mayoría de las situaciones problemáticas que podemos contemplar cada día, se adivina un mismo sustrato común de causa: la falta de ética en los comportamientos, repetidos hasta el hartazgo, en cualquiera de las esferas de la vida pública.

Y es que, los valores que reclamamos como identificativos de nuestras democracias, brillan por su ausencia.

Resulta evidente, que estamos ante un modelo de interrelación social, basado únicamente en argumentos económicos, en el que prima la soberanía del capital.

La alianza estrecha entre una ingeniosa publicidad -que torna en irresistible cualquier cosa comprable- y una aplicada política de los Estados para favorecer a las grandes compañías -que insisten en multiplicar su catálogo incesante de productos y servicios- secuestran la función esencial de la convivencia cívica, que deviene inexistente dentro, incluso, del propio núcleo familiar, y el "comprar o vender" usurpa cualquier otra función más trascendente.

Y nos preguntamos: ¿qué es lo que el ser humano quiere llegar a ser?

Porque ese "llegar a ser" -como fin último en sí mismo- está implícito en todo lo que nos rodea: nada es acabado. Todo está en tránsito hacia algo más completo y mejor. Y el ser humano tiene -también- la obligación de crecer y desarrollar su potencial.

---

1 Bailey A, Alice. *El Discipulado en la Nueva Era*. p. 317

Nos cuesta enormemente creer que, todo el potencial del ser humano, pueda resumirse y condensarse, en poseer una miserable cuenta bancaria, con muchos dígitos de saldo.

Porque, si preguntamos a un grupo de personas en la calle, qué es lo que querrían ser, es fácil que -muchos- contestaran: "¡yo, millonario!"...

Como si "ser millonario" rozase, en algún punto, la fibra del verdadero ser.

Tal es la inmersión materialista en la que se mueve el mundo, en la que le fuerzan a moverse.

Poseer dinero, y poseer las cosas que pueden pagarse con él, es el epicentro de lo que interesa hoy a la gente común. Comprar, se ha convertido en el sinónimo de poder: cuanto más cosas tienes más poderoso eres: "Tanto tienes, tanto vales" -dice el dicho- pero, ¿eres más poderoso... o más dependiente?

En una Economía de Libre Mercado, un Estado dejaría de ser democrático si vetara unilateralmente la lícita publicidad de determinados productos.

Pero sí le estaría permitido incluir -en la Educación Pública- programas que enseñaran a los alumnos a discriminar, entre lo aparentemente deseable y lo verdaderamente conveniente.

Porque necesitamos descartar la tendencia a acumular lo fungible y lo cambiante y centrarnos en lo que permanece y nos agranda.

Necesitamos concederle a nuestro maravilloso cerebro, el instante imprescindible de pensar en lo que importa.

Reflexionemos: lo que importa *no* es lo que *tienes*. Es lo que *eres*, lo que eliges ser.

De verdad has elegido ser un consumidor convencional toda tu vida?

Es necesario que el Estado se emancipe de los dictados que sólo favorecen a quien los dicta. Que negocie con los otros Estados sin complejos y defienda el presente de sus ciudadanos sin hipotecar hasta las cejas su futuro. Que gobierne con *Prudencia*, con *Justicia*, con *Fortaleza*, con *Templanza*: que también puede tener virtudes -y valores- un Gobierno.

Es necesario que el Estado recupere su papel primordial de tutelar el bien común, por encima de cualquier otro interés particular.

Porque sólo el Estado posee los medios que requiere el objetivo: reeducar en el consumo responsable, reeducar en el asignar valor a lo que importa.

En el "asignar valor a lo que importa". Porque importa la honestidad. La solidaridad. La tolerancia. La justicia. La responsabilidad. En suma: la Conciencia. El conjunto de valores cívicos que inspiran la buena convivencia.

Importa reeducar en las virtudes de siempre, que hoy, más que nunca, aparecen ensombrecidas por el empuje de lo que la publicidad nos vende.

Nuestra propuesta es recobrar esa dimensión espiritual del ser humano que su conciencia reconoce y expresa -a través del conocimiento del *Bien*- en una *Ética de la Virtud*, que es resultado de su propia experiencia de vida y de la labor primordial de la Educación, en su fin originario.

Para ello, intentaremos "alumbrar" un concepto operativo y útil de aquellas

realidades de las que la "ciencia" no habla -las diversas funciones que aloja nuestra mente compleja- pero que, en nuestra opinión, resultan altamente relevantes, porque son las que verdaderamente dotan de sentido a la existencia y las que permiten el encaje armónico del *ser* -que el humano *es*- con el entero universo.

La mente -que es una realidad inmaterial- utiliza un cerebro físico para expresarse en inteligencia y amor, que son otras realidades no tangibles pero igualmente verdaderas.

Y esas dos realidades, y todas las capacidades que de ellas derivan, constituyen, junto con la Conciencia, los atributos que permiten progresar al ser humano, en su camino hacia el *ser mejor y más perfecto*, verdadero objetivo de su estar y ser.

A través de algunas reflexiones, que deseáramos razonables<sup>2</sup> argumentaremos la importancia de reconocer y asumir unos principios éticos que, inspiren la conducta moral de la persona y le permitan realizarse en plenitud. Principios cuya transmisión -a través del proceso educativo- debe ser prioritaria, por delante del simple conocimiento.

Nos ocuparemos del desarrollo de la Conciencia, el ámbito de la Ética que se construye a través de las Virtudes, contrastando Ética y Virtud con Valores y Moral, y señalando el papel central de la Educación en la formación de un modelo ético.

### 3. OBJETIVOS

---

Con el presente trabajo pretendemos demostrar como hipótesis principal:

1. Que el ser humano es, ante todo y después de todo, un ser que avanza hacia el *más perfecto o más espíritu*, a través del desarrollo de la conciencia.

Para lo que abordaremos como hipótesis secundarias:

2. Que la Conciencia se adquiere a través del ejercicio continuado de la Ética, hasta alcanzar el bien supremo o Virtud.
3. Que la Conciencia avanza, progresivamente, en unos mismos estadios de desarrollo para todos, aunque no siempre todos alcancemos el último nivel.
4. Que esa evolución de la Conciencia es un movimiento continuo -de "menos a más saber" y de "menos a más amor"- equiparable a la idea del Bien o Perfección, en los filósofos clásicos.
5. Que, puesto que la evolución no tiene fin determinable y no puede ser detenida -aunque sí pueda ser obstaculizada o retrasada- ese mayor grado de perfección, alcanzable con el desarrollo de la conciencia, sirve a nuestra afirmación de que "el fin del ser humano es la perfección", y no la felicidad, que es sólo beneficio "colateral" del propio fin, o consecuencia derivada del encontrarse *en el*

---

2 Diccionario RAE: Razonable. 1. Adecuado, conforme a razón. 2. Proporcionado o no exagerado.

*buen camino* hacia "el ser mejor". Porque, la felicidad no es el objetivo de nuestra vida, sino la consecuencia de cómo vivimos.

6. Que es determinante, el modo en que se entienden Ética y Virtud, Valores y Moral, para iniciar cualquier acción, desde la Educación, que ayude en la formación del ser humano, en su vertiente más verdadera: la dimensión espiritual que habita la conciencia.

7. Que es imprescindible la labor del Sistema Educativo, de retomar -como verdadera función de la Educación PÚBLICA- la formación ética de la persona, por delante de cualquier otra competencia educativa, conciliando y hermanando al ser humano con su entorno -social y natural- y priorizando el bien de los muchos, sobre el bien de los pocos de siempre.

#### 4. METODOLOGÍA

---

Para conseguir esos objetivos:

1º) Hemos reunido información sobre los temas centrales de nuestro trabajo, ayudándonos de la documentación y bibliografía existente y -muy específicamente- de los estudios sobre el desarrollo de la conciencia de Piaget, Kohlberg, Gilligan, Graves y Wilber.

2º) Hacemos mención separada de cada uno de estos estudios para evidenciar el hilo conductor que los enlaza y el progresivo esclarecimiento de la evolución de la conciencia.

3º) Tratamos de partir de una definición propia de los principales conceptos de este estudio -Ética, Moral, Conciencia- para establecer el marco de significados en el que nos vamos a situar. Y partimos de las ideas primeras -de Platón y Aristóteles- sobre esos conceptos, porque: a) todo lo construído -alrededor y después- no es sino un razonar acerca de lo ya dicho, con pocos añadidos significativos o de mérito; b) estamos en desacuerdo -por imprecisas o confusas- con algunas de las definiciones establecidas sobre las materias que analizamos.

4º) Iniciamos los apartados de Ética y Moral y el de Conciencia, con una cita introductoria, que señala el eje, en torno al que se organiza la argumentación subsiguiente. La razón es -dado lo inabarcable del tema que abordamos- acotar el foco de nuestro análisis, básicamente, sobre la idea que lo motiva.

Además, para realizar esta tarea, la hemos organizado en:

a) Una primera parte declarativa -la parte en la que nos encontramos ahora- descriptiva de la intencionalidad, los objetivos y la metodología del trabajo.

b) Cuatro partes argumentativas sobre: I.-Virtudes y Valores, II.-Ética y Moral, III.- Conciencia y IV.-Educación, los temas centrales de este trabajo, en las que

presentamos nuestra personal visión de esos conceptos, contrastada con la posición más general.

- c) Una parte de Conclusiones y Reflexiones Finales, sobre lo construído en el estudio.
- d) Un Sumario de Bibliografía y Fuentes Consultadas.
- e) Un Apartado de Anexos.
- f) Una Relación de Notas Finales -más completas- que ayudan a contextualizar mejor, algunas de las citas a pie de página.

Somos conscientes y asumimos el riesgo, del modo -quizás poco ortodoxo<sup>ii</sup>, pero congruente, con el mensaje que pretendemos transmitir- de la exposición de este trabajo.

Sabemos de la dificultad de dialogar, en torno de aquellas ideas que no han sido llevadas aún al plano de la *manifestación*<sup>3</sup>, pero creemos que, precisamente alrededor de eso -de dialogar y de las ideas- gira todo el quehacer posible de la condición humana, una "condición" -entendida en los términos *exactos* que describe Arendt, en su obra más brillante<sup>4</sup>- y que se desarrolla plenamente en el ámbito de la *Política*, el particular contexto en el que se inserta nuestro estudio.

De esa estrecha vinculación original, entre Ética y Política, da testimonio Aristóteles en las dos siguientes citas:

"El objeto de la Política, tal como nosotros la concebimos, es el más elevado de todos, y su cuidado principal es formar el alma de los ciudadanos y enseñarles, mejorándolos, la práctica de todas las virtudes".<sup>5</sup>

"Los legisladores sólo hacen virtuosos a los ciudadanos habituándolos a serlo. ... Los que no desempeñan como deben esta tarea faltan al objeto que se proponen; y ésta es precisamente la diferencia que separa un gobierno bueno de uno malo".<sup>6</sup>

Testimonio con el que coincidimos plenamente y al que nos remitimos en este estudio.

---

3 Sin duda, a medida que la *verdadera ciencia* – aquella que contemple por igual las realidades subjetivas y objetivas del ser humano- avance, asistiremos a muchas más "evidencias" de las conocidas hasta hoy.

4 Nos referimos al libro de Hannah Arendt, *La Condición Humana*, con varias citas en nuestro estudio.

5 Aristóteles. *Moral a Nicómaco*. Libro Segundo, Cap. I. p.75

6 Aristóteles. *Ib.* p. 87

## II. VALORES Y VIRTUDES

### 1.- SÓCRATES Y LA VIRTUD: ALGO DE HISTORIA

---

El concepto de virtud tenía un significado amplio, entre los griegos de la Atenas clásica.

Como virtudes se ensalzaban la valentía de los guerreros, la agilidad de los gimnastas o la habilidad en la retórica de los sofistas, que sostenían que el concepto de virtud era algo relativo porque, al ser cada hombre distinto a los demás, no podían existir dos virtudes iguales.

Sócrates se opuso a esta visión porque concebía la virtud como un fin en sí misma, como un bien absoluto que identificaba con el "saber", con el "conocimiento" verdadero, distanciándola de la *doxa* o simple opinión.

Decía Sócrates<sup>7</sup> que la felicidad que busca el hombre, sólo podía conseguirse con una vida virtuosa, pero que era necesario definir en qué consistía cada virtud, para que pudiera ser practicada, porque la ignorancia de la virtud era lo que conducía al vicio y porque no se podía ser justo, sin saber qué es la justicia.

Desde ahí, se dedicó Sócrates a la enseñanza de las virtudes -suscribiendo como cierto que, por ser conocimiento, la virtud se podía enseñar- empleando su *mayéutica*, un método original de extraer, la parte de verdad que su interlocutor poseyera sobre un tema, por medio de los diálogos (*Dialéctica*) que oportunamente dirigía.

Si la maldad nacía de la ignorancia -pensaba Sócrates- el que por la virtud, conociera el bien, no podría comportarse nunca mal.

De donde concluyó que conocer la virtud era tener la virtud, o que simplemente con saber, se podía ser virtuoso.

### 2. ALGUNAS RESERVAS ACERCA DE LA IDEA DE VIRTUD EN SÓCRATES

---

A) *Respecto de que la Virtud -como conocimiento que es- pueda enseñarse:*

1) Siempre podremos estar seguros de que alguien puede aprender algo, pero no siempre de que alguien pueda enseñar nada. El control de la cuestión está en el que aprende: ¿Posee el entendimiento necesario? ¿Es útil o necesario para él ese

---

<sup>7</sup> Basamos las ideas generales de este apartado y los comentarios sobre Sócrates y Platón en la lectura de los Diálogos de Platón (el Fedón, más singularmente), en notas propias de clases presenciales y apuntes de clase de distintos años y en el libro del Profesor Miñón *El Pensamiento de Platón a la Luz de una nueva hermenéutica*.

aprendizaje, ahora? ¿Está dispuesto a esforzarse en el intento? ¿Quiere realmente aprender? Dicho de otra forma: ¿Está mirando el que aprende, en la dirección del que enseña?

Decía Sri Aurobindo que:

"El primer principio de la verdadera enseñanza es que nada puede ser enseñado"<sup>8</sup>

y añadía que:

"El segundo principio es que la mente debe ser consultada en su propio crecimiento"<sup>9</sup>

Opinión que compartimos enteramente.

Porque sólo si el conocimiento que se incorpora, atañe -de modo *fundamental*- al momento vital del que aprende, y se integra en la natural expresión de su conducta, puede hablarse de aprender o de enseñar.

Lo que enlaza con la enorme relevancia del "descubrimiento", de que existen estadios o niveles de conciencia en las personas, que hacen que, una misma enseñanza, desemboque en resultados diversos de utilidad o fracase estrepitosamente.

2) Pero, admitido que el aprendiz haya aprendido, coincidimos totalmente con el bueno de Sócrates en que, "si la maldad nace de la ignorancia, el que por la virtud, conoce el bien, no puede comportarse nunca mal".

Y coincidimos, por propia experiencia: una vez que se aprende la necesidad de economizar esfuerzos, tendemos a elegir -directamente- lo que juzgamos bueno, porque elegir lo bueno y desechar lo que no lo es -siquiera sea por un práctico sentido de utilitarismo, *a lo Stuart Mill*- será lo que menos problemas va a producirnos a futuro, sencillamente, porque no tendremos necesidad de rectificar o reparar aquello que ya está bien.

Optando por lo correcto, iremos incorporando, además, un método de conducta, cada vez menos lesivo contra el adentro y el afuera y más imparcial y libre de intereses personales. Conducta que nos acercará a la Ética, que es la que nos instala en la discriminación, no ya de lo bueno y de lo malo -maniqueo-, sino en la identificación de "lo correcto" -concepto mucho más flexible y libre de ataduras ideológicas-, que podemos definir como "lo más justo y adecuado a cada situación".

Y hasta se podría añadir -para los simpatizantes de algunas filosofías orientales- otro beneficio adicional más: el de evitar cualquier acto que suponga poner en marcha la Ley de Causa y Efecto -popularmente conocida como ley del *karma*- que nos devolvería, una y otra vez a lo no resuelto, hasta conseguir aplicarle alguna solución.<sup>iii</sup>

8 Aurobindo, Sri. *Sobre la Educación*. p.19

9 Aurobindo, Sri. *Ibid.* p.19

B) Respecto de que el sólo hecho de conocer la virtud, sea tener la virtud o de que, con simplemente saber, se puede ser virtuoso:

1) Opinamos que sólo es posible: a) cuando ese saber acerca de la virtud, se ha interiorizado como expresión misma *del ser* de la persona; y b) cuando *saber y virtud* coinciden expresándose en lo mismo.

2) Platón -que interpreta y asume la idea de su maestro Sócrates- sitúa al Bien como la máxima Virtud y como el supremo conocimiento alcanzable. De modo que poseyendo el Bien, se posee el conocimiento y todas las demás virtudes:

"La Idea del Bien es el objeto del más sublime conocimiento y que la justicia y las demás virtudes deben a esta idea su utilidad y todas sus ventajas. ... y que, si no llegáramos a conocerla, de nada nos serviría todo lo demás; así como la posesión de cualquier cosa es inútil para nosotros sin la posesión del bien".<sup>10</sup>

3) En cambio, Aristóteles, que es el que realiza el análisis más metódico sobre la Virtud, no está muy de acuerdo con la afirmación de Sócrates de que "conocer la virtud es tener la virtud", porque entiende la virtud como cosa eminentemente práctica, alejada de cualquier definición intelectual. (Al menos, en las que distinguía como virtudes "morales").

Él concebía, más bien, una Ética de las Virtudes como expresión de la excelencia en el obrar, alcanzable, a través del hábito, de la práctica continuada de la conducta correcta:

"No adquirimos las virtudes sino después de haberlas previamente practicado ... y así, uno se hace arquitecto construyendo; se hace músico componiendo música. De igual modo se hace uno justo practicando la justicia; sabio, cultivando la sabiduría; valiente, ejercitando el valor".<sup>11</sup>

Pero, aunque Aristóteles dice que la virtud se construye con el hábito, nosotros opinamos que es al revés: nadie se puede acostumbrar a hacer algo que no sabe en qué consiste. La Virtud requiere "saber".

Otra cosa es lo que califica de virtudes "morales". Porque, cuando habla de virtudes "morales" -de *moral*, que previamente ha asimilado a *costumbre*- está hablando de "cualidades", de habilidades, de destrezas que pueden adquirirse y perfeccionarse con el hábito -en suma, de "valores"- no de Virtudes con mayúscula.

La virtud "intelectual", en cambio, dice Aristóteles que resulta *casi siempre*<sup>12</sup> de una enseñanza:

"Siendo la virtud de dos especies, una intelectual y otra moral, aquella resulta casi siempre de una enseñanza a la que debe su origen y su desenvolvimiento; y de aquí nace que tiene necesidad de experiencia y de tiempo. En cuanto a la virtud moral

10 Platón. *La República*, VI, 505<sup>a</sup>, p.290

11 Aristóteles. *Moral a Nicómaco*. p.87

12 Y, en los casos no incluidos en el *casi siempre*, ni en los adquiridos a través del *hábito*, de dónde resulta la Virtud?

nace más particularmente del hábito y de las costumbres; y de la palabra misma hábito, mediante un ligero cambio, procede el nombre de moral que hoy tiene".<sup>13</sup>

Diríamos mejor, que la Virtud -que expresa un modo de sabiduría- resulta *siempre*, no de una *enseñanza*, sino de un *aprendizaje*.

Coincidimos, en cambio, cuando dice que una cosa es conocer la virtud y otra distinta, ser virtuoso. Porque, tanto las Virtudes intelectuales (con mayúscula) como las virtudes morales (con minúscula) o *valores*, surgen a partir de la interrelación con los demás. Con lo que no hay virtud sin acción virtuosa.<sup>14</sup>

Para Kant, sin embargo, filósofo de referencia en cuanto a teorías sobre la moral, la virtud existe sólo en relación al cumplimiento de la ley. Antes de la ley, no existe, pues, virtud:<sup>15</sup>

"Toda la perfección moral a que el hombre puede llegar es sólo siempre virtud, es decir, disposición de ánimo conforme a la ley, por respeto hacia la ley".<sup>16</sup>

### 3. CONTROVERSIAS EN TORNO A VALORES Y VIRTUDES

---

La polémica habitual entre si los valores son "entidades absolutas" -preexistentes y separadas del sujeto que las contempla- tiene que ver con la posición que sólo tiene en cuenta a la razón, a la hora de construir cualquier propuesta.

Max Scheler (1996), con el que compartimos algo de sus razonamientos, defendió en su *Ordo Amoris*, la importancia de la *afectividad* -por delante incluso de la *racionalidad* de Kant- como base del conocimiento de lo *a priori*<sup>17</sup>, diciendo, precisamente, que los valores existen *a priori* como entidades absolutas y que no hace falta razonar el concepto de valor, porque no es la mente sino el corazón el que nos lo muestra claramente, a través de un sentimiento de agrado o desagrado, acorde con nuestros actos.

Así, el sentimiento de bienestar, "de estar en el bien", producido en nuestro interior cuando actuamos de acuerdo a un valor determinado, es señal inequívoca de que hemos obrado bien, mientras que un sentimiento de pesar o malestar será clara señal de haber obrado mal.

Platón, por su parte, sostiene que es posible una Ética fundada en valores absolutos -las ideas verdaderas de Bien y de Justicia- no manipulables por intereses individuales y que, a través de la *Dialéctica*, podemos llegar hasta la idea suprema del *Bien*, el conocimiento más elevado que puede existir.

---

13 Aristóteles, *Ib.* p.86

14 Aristóteles. *Ib.* p.91

15 Comentamos esta idea en el Capítulo dedicado a la Conciencia.

16 Kant. *Crítica de la razón práctica.* p.180

17 Kant, define como *a posteriori*, el conocimiento que se deriva de una experiencia; y como *a priori*, el conocimiento que se tiene antes de haberlo experimentado. El *a priori* de Kant es similar a la definición de la *fe* como "evidencia de las cosas no vistas", que tomamos de Alice Bailey.

Porque, aunque en cada persona predomina un tipo de alma que condicionará su vida<sup>18</sup>, el hombre se puede educar y llevar su alma a la perfección.

Para Kant, sin embargo, no existe una conciencia de virtud vinculada a sensación alguna, sino que es el conocimiento del *deber* -cumplido o no- el que produce el sentimiento de contento o de intranquilidad:

"Más refinado, aunque tan falso, es lo que pretenden aquellos que admiten un cierto sentido especial moral, el cual, y no la razón, determinaría la ley moral, y según el cual la conciencia de la virtud estaría enlazada inmediatamente con contento y placer, la del vicio, empero, con intranquilidad de ánimo y dolor; ellos, pues, lo reducen así todo al anhelo de la propia felicidad".

"Así, pues, el concepto de moralidad y del deber tenía que preceder a toda referencia a ese contento, y no puede de ningún modo ser derivado de él".

"Así, pues, ese contento o esa intranquilidad de ánimo no se puede sentir antes del conocimiento de la obligación, y de ese estado no puede hacerse el fundamento de ésta".<sup>19</sup>

A nuestro parecer, el sentimiento -sea cual sea- precede siempre al razonamiento sobre lo que se siente.

Y lo mismo ocurre con la idea de valor: cuando intentamos explicar en palabras o pensamos acerca de nuestra conducta, cuando *enjuiciamos* lo que hemos hecho y su por qué, *construimos* la parte racional del valor: su concepto, pero *no antes*.

Es a partir de ahí, cuando podemos elaborar una noción de cada valor, común y aplicable a todos -universal- en la medida en que podemos deducir experiencias semejantes, también en los demás.

Un segundo debate sobre los valores es determinar si es posible educar moralmente, si es posible establecer un conjunto de valores a transmitir en la educación y el modo concreto de conseguirlo.

Se habla de seleccionar un mínimo de criterios indispensables, como guía del comportamiento colectivo, que tome como punto de partida, los derechos fundamentales de la persona.<sup>iv</sup>

Coincidimos en que el gran reto de la Educación es *situar, conducir o guiar* al aprendiz presunto, en la dirección en que pueda *observar, apreciar y distinguir* lo correcto, de lo que no lo es.

Sin embargo, el temor a caer en antiguos dogmatismos, por parte de los sectores progresistas de la sociedad, y el bloqueo de los sectores conservadores, a que el Estado asuma su obligación de formar a la ciudadanía, en los valores que recoge nuestra Constitución, deriva en la ausencia de esa primordial tarea, en los sucesivos planes de estudio.

18 Interesante la relación posible de este "tipo de alma" de Platón con el concepto de estadio o nivel de conciencia que tratamos más adelante. Ambos, *alma* y *estadio* resultan en *distintas visiones del mundo*, expresadas en *conductas* distintas.

19 Kant. *Crítica de la razón práctica*. p.62

Ante el auge de lo material, la Ética de las Virtudes se haya ausente, y numerosos sociólogos y educadores, culpan al individualismo y a la nociva entronización, que de él hacen nuestras democracias liberales, como causa de que las personas sólo atiendan a su bienestar propio.

Para Victoria Camps:

"Los valores hoy prioritarios son los vinculados a un individualismo egoísta y narcisista: el placer, el éxito, el dinero, en lugar de valores como la reciprocidad, la renuncia a uno mismo, la entrega a los otros, la abnegación, el esfuerzo, el sacrificio o la austeridad".<sup>20</sup>

Para Sandel:

"El vacío moral de la política contemporánea tiene diversos orígenes. Uno es el intento de desterrar del discurso público toda noción de la vida buena. Con la esperanza de evitar las luchas sectarias, a menudo insistimos en que los ciudadanos dejen atrás sus convicciones morales y espirituales cuando entren en el ámbito público (...) pero la reluctancia a admitir en la política argumentos sobre la vida buena prepararon el camino al triunfalismo del mercado y a la continuidad del razonamiento mercantil.

Parte del atractivo de los mercados estriba en que no emiten juicios sobre las preferencias que satisfacen. No se preguntan si ciertas maneras de valorar bienes son más nobles o más dignas que otras. Si alguien está dispuesto a pagar por sexo o un riñón, y un adulto consiente en vendérselo, la única pregunta que el economista hace es: "Cuánto?" los mercados no prueban nada".<sup>21</sup>

Se postula, así, que la buena conducta ciudadana sea, por mera obediencia a lo que la ley civil prescribe, sin que necesite de ningún principio ético, que inspire esa conducta.

A esa falta de asidero seguro, al que volverse, alude, también, Victoria Camps, cuando inaugurando el curso académico, en la Universidad de Barcelona, se lamentaba de que:

"Precisament perquè ja no no podem fonamentar les nostres conviccions en religions e ideologies, perquè l'època dels grans relats es va acabar fa temps, prolifera el fanàtic que defensa les propies conviccions sense imaginació, sense la capacitat d'escoltar i de fer allò que defineix l'actitud ètica, que és saber posar-se en la pell de l'altre"<sup>22</sup>

Probablemente, los problemas que conlleva la ausencia de valores, en nuestra sociedad, no pueden tener solución si no somos capaces de identificar qué causas los producen.

20 Camps, Victoria. *La presencia de los Valores Democráticos en el Proceso Educativo*. En Defensor del Pueblo, Informes, Estudios y Documentos. p.25

21 Sandel, Michael J. *Lo que el dinero no puede comprar*. p.21

22 Camps, Victoria. (2009). *Lliçó Inaugural del Curs 2008-2009*. Facultat de Filosofia i Lletres. Universitat Autònoma de Barcelona. p.9

No se puede improvisar la idea de compasión, de solidaridad, de respeto, sin haber antes establecido unos principios éticos, sin que la persona haya experimentado antes que es el *Bien* y cómo lo siente interiormente.

El *Bien* es lo que más se acerca a la idea de Virtud y es la experiencia central que subyace en la *Ética*.

Pero es una experiencia: sólo puede ser reconocido practicándolo.

Por eso, la enseñanza de la *Ética* no puede hacerse a través de libros sino a través de la experiencia práctica, haciendo constituirse en hábitos desde la más tierna infancia, las buenas conductas que otros han experimentado antes.

Y por eso estamos de acuerdo con Aurobindo, cuando dice que:

"La primera regla de la formación moral es sugerir e invitar, no ordenar o imponer".

o que:

"La mejor manera de sugerir es el ejemplo personal"<sup>23</sup>

Aristóteles decía que "no adquirimos las virtudes sino después de haberlas previamente practicado"<sup>24</sup>, porque una cosa es racionalizar la idea de virtud y, otra, obrar conforme a la virtud, es decir, ser virtuoso.

Pero la virtud, como cualquier otro elemento de nuestra visión del mundo, depende del nivel de "conciencia" de cada cual, lo que también asumía Aristóteles, cuando afirmaba que el que no nace con el *don* de "discernir claramente las cosas" no podría "escoger el verdadero bien".<sup>25</sup>

Hoy sabemos que la conciencia -que podríamos traducir sencillamente como *capacidad de amar*- crece con la experiencia, a la par que el conocimiento. Lo que Aristóteles relacionaba, con las distintas varas de medir el *Bien*:

"El bien es el objeto de la voluntad, pero que para cada uno en particular, es el bien tal como le aparece".<sup>26</sup>

En nuestra opinión, y sin dejar de considerar un don<sup>v</sup>, lo que Aristóteles define como capacidad de discernir con claridad, ese tal don no sería obra de la simple casualidad, sino que sería resultado de la suma de experiencias de otras vidas, expresamente conquistadas con el esfuerzo personal. Experiencias que, por pertenecer y haber sido integradas de modo inalienable, en el ser del que las adquiere, le seguirán acompañando en cualquier realidad que habite: *La creación sigue a su creador*.<sup>27</sup>

23 Aurobindo, Sri. *Ib.* p.20

24 Aristóteles, *Moral a Nicómaco*. Libro 2. Cap. I, p.87

25 Aristóteles. *Ib.* p. 122.

26 Aristóteles. *Ib.* pp. 118-119

27 Porque no se crea nada de la nada: la creación participa de la misma esencia o energía del que la crea y siempre va a existir esa interconexión porque -como bien demuestran las leyes de la física- lo que es de naturaleza similar, tiende a juntarse: lo afín atrae lo afín.

Porque nadie puede apropiarse de lo que es de otro ni hacer suyo lo que no ha ganado con su mérito o esfuerzo. Aún cuando temporalmente se adueñara o adquiriese indebidamente, algo ajeno, no podría conservarlo por mucho tiempo y acabaría por perderlo.<sup>vi</sup>

#### 4.- VALORES Y VIRTUDES NO SON LA MISMA COSA

---

No es lo mismo hablar de "valor" que hablar de "virtud".

Los valores pertenecen al ámbito de la Moral y tienen que ver con las pautas deseables de conducta que una determinada sociedad valora.

Tienen su origen en la tradición pero evolucionan con los cambios en las costumbres.

Son una versión menor de las virtudes clásicas -lo que Aristóteles llama "virtudes morales"-, ideales que se reclaman como derechos colectivos, que el propio sistema político-social debe proporcionar y defender, pero que no se asumen de modo individual e irrenunciable, en el quehacer del día a día ciudadano.

En palabras de Victoria Camps:

"Los valores apuntan a lo que debe ser preferido, y eso que debe ser preferido, puesto que de hecho no lo es, debe imponerse de alguna forma".<sup>28</sup>

Las Virtudes, en cambio, pertenecen al ámbito de la Ética. Tienen que ver con la conciencia propia, con el modo de entender lo que es bueno y lo que no lo es, manifestado en lo que hacemos. Requiere de una acción "virtuosa" por parte del sujeto.

Según Aristóteles, la Virtud -al igual que el vicio- se produce con el hábito, con la repetición continuada de la misma acción. Por eso sostiene que sin la práctica de una virtud, esa virtud no existe. La Virtud se adquiriría con la práctica continuada de una acción buena que requiere esfuerzo y voluntad.

Pero, ¿cómo sabemos que una acción es buena, para querer repetirla hasta alcanzar la Virtud?

Parece evidente, que la Virtud requiere de la previa distinción entre lo que es el *Bien* y lo que no lo es. Requiere "saber".

Según el profesor Miñón, para Platón, "el Bien hace referencia a un Principio Supremo. El Bien es un Principio axiológico, ontológico y epistemológico"<sup>29</sup>, origen de los valores (de la Ética), del ser, y del conocimiento.

El Bien es la *causa* y el *origen* de la virtud, del ser y del conocimiento, y es también el *fin*, la *meta*, el objeto hacia el que se dirigen la virtud, el ser y el conocimiento: Nos movemos por el Bien y hacia el Bien. Algo así como la llave que abre y cierra el círculo perfecto.

---

28 Camps, Victoria. *La presencia de los Valores Democráticos en el Proceso Educativo*. En Defensor del Pueblo, Informes, Estudios y Documentos, p.20

29 Miñón Saez, Antonio.R. *El pensamiento de Platón a la luz de una nueva hermética*. p.99

Si el grado de bondad -de *Bien*-, alcanzado con una acción es insuperable, podremos decir -de acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles- que ese grado supremo de Bien es la Virtud, porque *Virtud es la excelencia en el obrar o el máximo y supremo bien alcanzable*.

Pero, si la Virtud es un hábito aprendido, tal como afirma Aristóteles, ¿cómo se produce el aprendizaje? ¿Cómo aprendemos? ¿Cómo surge la virtud?

Pues parece que, efectivamente, aprendemos a hacer algo, "bien", repitiendo una y otra vez en hacer ese algo. Aprendemos, cuando el resultado de esa acción cumple las expectativas, cuando cumple el fin para el que la llevábamos a cabo, cuando conseguíamos la utilidad, satisfacción o provecho que con ella esperábamos alcanzar.

Sin embargo, quizás Aristóteles abrevia en exceso, el paso de la simple acción -por más que sea repetida- al de la máxima bondad calificable de Virtud.

Porque, además de repetir la acción, habrá que ir:

1º) Seleccionando y extrayendo -de cada puesta en práctica- los detalles sobrevenidos que contribuyan a mejorar la acción, y vayan puliendo y afinando el objetivo perseguido.

2º) Descartando lo que ya hemos superado, insistiendo en repetir la acción, cada vez más ajustada a su fin, hasta conseguir el nivel de la excelencia.

Así, en un primer momento, *construimos* una virtud, aprendiendo de nuestras acciones. En un segundo momento, una vez integrada en nuestro modo de ser -en nuestro "carácter" -diría Aristóteles- *expresaríamos* esa virtud, actuando, de modo natural, al relacionarnos con los demás, porque la virtud requiere siempre de un otro, para ser.

Admitir la reencarnación, daría sentido a estos dos momentos, pues explicaría cómo algunas personas muestran, desde muy jóvenes, un conocimiento de la virtud que ya tendrían construido antes de esta vida; resolvería la polémica de si la virtud existe como idea absoluta previa, o si sólo es resultado de la repetición de un hábito; y aclararía el origen de la virtud, en los casos no incluidos en el "*casi siempre*", que Aristóteles mencionaba al citar las dos clases de virtudes.<sup>30</sup>

## 5.- A MODO DE SÍNTESIS

---

Situándonos en una idea operativa, al modo de Aristóteles, podríamos decir que la Virtud es decidida; que se adquiere practicándola; que se expresa en la excelencia o máxima perfección en la ejecución de algo; que no es la simple comprensión intelectual o conceptual resultado del discernimiento; y que precisa del obrar voluntario.

---

30 aludimos a la cita 13 de la página 15.

La Virtud puede expresarse como:

- La excelencia en el obrar voluntario.
- El mayor grado de perfección posible en la ejecución de algo.
- El obrar bien, en la máxima medida de lo posible.
- El hacer en lo correcto, en lo que está definido como correcto, en cada caso.

En resumen:

Virtud es la mejor manera correcta de obrar, universalmente reconocida y apreciada como tal, o el concepto obtenido por elevación a lo absoluto de las capacidades humanas.

Los Valores son pautas deseables de conducta que una determinada sociedad "aprecia" o valora. Su origen es la tradición pero evolucionan con los cambios en las costumbres. Se corresponden con las "virtudes morales" de Aristóteles.

Subrayando, además, que no existe la virtud separada del sujeto que la pone en práctica, sino que existe, sólo cuando ese sujeto virtuoso actúa, desde su libertad, creando la virtud como la forma más natural y espontánea de la expresión de sí mismo.



### III. ÉTICA Y MORAL

"Es tan grande la atracción que sentimos por ampliar nuestros conocimientos, que sólo puede parar nuestro avance el tropiezo con una contradicción evidente. Pero tal contradicción puede evitarse por el simple medio de elaborar con cautela las ficciones, que no por ello dejan de serlo. Las matemáticas nos ofrecen un ejemplo brillante de lo lejos que podemos llegar en el conocimiento *a priori* prescindiendo de la experiencia. Efectivamente, esta disciplina sólo se ocupa de objetos y de conocimientos en la medida en que sean representables en la intuición. Pero tal circunstancia es fácilmente pasada por alto, ya que esa intuición puede ser, a su vez, dada *a priori*, con lo cual apenas se distingue de un simple concepto puro. Entusiasmada con semejante prueba del poder de la razón, nuestra tendencia a extender el conocimiento no reconoce límite alguno. La ligera paloma que siente la resistencia del aire que surca al volar libremente, podría imaginarse que volaría mucho mejor aún en un espacio vacío. De esta misma forma abandonó Platón el mundo de los sentidos, por imponer límites tan estrechos al entendimiento. Platón se atrevió a ir más allá de ellos, volando en el espacio vacío de la razón pura por medio de las alas de las ideas. No se dio cuenta de que, con todos sus esfuerzos, no avanzaba nada, ya que no tenía punto de apoyo, por así decirlo, no tenía base donde sostenerse y donde aplicar sus fuerzas para hacer mover el entendimiento".<sup>31</sup>

#### 1. JUSTIFICACIÓN DE ESTE APARTADO

---

En esta parte del trabajo, exponemos nuestro concepto de Ética y de Moral, contrastando las diferencias entre ambas, y razonamos acerca del origen de la Conciencia -el espacio natural de la Ética- como atributo singular del ser humano. Para abordar nuestra argumentación, partimos de dos posiciones de absoluta relevancia en la materia: una, la del Idealismo de Platón, que algunos enmarcan hasta el extremo de la utopía, en su *República*, y otra, la del Racionalismo de Kant, que se desautoriza a sí mismo, en la hipérbole desatada de su método.

Escojemos a los dos, primero, porque ambos evidencian claramente lo opuesto de sus argumentos y, segundo, porque nos parece que, la crítica desbocada, desairada e injusta -despreciativa, diríamos, incluso- que de Platón hace Kant, merece al menos, por nuestra parte, un par de observaciones -quisiéramos que "razonadas"- al más que cuestionable argumentario que edifica, el filósofo prusiano, en su dos Críticas.

(Es como para preguntarse: qué le haría Platón a Kant, en alguna de sus vidas, que con tanto encono y virulencia así le golpea...)

Ni qué decir tiene que para avanzar en esta reflexión, nos hemos servido de la *Mayéutica* práctica de Sócrates, del encendido Idealismo de Platón y de la Lógica serena de Aristóteles.

---

31 Kant. *Crítica de la Razón Pura*. pp. 46-47

## 2. LAS RAZONES DE PLATÓN

---

¿Cómo vivía un ser humano, antes de que inventara y desarrollara el lenguaje, hasta el nivel de complejidad y extensión -por ejemplo- que hoy presenta?

¿Cómo manejaba un pensamiento conformado sólo por imágenes y representación "visual" de lo que le rodeaba?

¿Cómo podía establecer patrones de comportamiento, deducir consecuencias de la hilación de sus actos, relacionar una causa con su efecto?

En resumen: ¿cómo podía funcionar la mente, que no había aprendido aún a nombrar, las experiencias ni los acontecimientos por los que tenía que transitar?

¿Cómo podía funcionar una mente, sin la herramienta primordial de la razón?

Platón, que de algunas cosas sabía mucho, se ocupó en explicar el camino de la mente hasta desembocar en la plena capacidad de comprender e interpretar, no ya "lo que las cosas nos parecen" sino "lo que las cosas realmente son", es decir, aquello que definimos como "verdad".

Y, para explicarlo, decía en el Libro VI de *La República*, que había que imaginar que existen dos mundos, uno sensible y otro inteligible, que él representaba por una línea cortada en dos partes, que se dividían, a su vez, en otras dos.

La primera de las partes, decía que correspondía al mundo sensible, que comprendía, en un lado las imágenes, los reflejos y las sombras de las cosas, es decir, la apariencia (*eikasia*); y en el otro lado, las cosas, animales y obras de la naturaleza, es decir, las creencias (*pistis*).

La segunda de las partes, decía que correspondía al mundo inteligible, que comprendía, de un lado, los objetos lógicos y matemáticos, es decir, el pensamiento discursivo que los relaciona (*dianoia*), y, de otro lado, las "ideas", es decir, la pura intelección (*noesis*), que no se apoya en nada sensible.

Mientras que el mundo sensible se relaciona con la opinión, con lo que es cambiante (*doxa*) -afirmaba Platón- el mundo inteligible se relaciona con el conocimiento de lo universal, lo inmutable y lo perfecto (*episteme*), es decir, el *Bien*. Porque, aquello que ya es perfecto (*Bien*), no necesita cambiar.

Y, ahí, termina su relato. Abriendo, para la posteridad, el misterio más debatido e irresuelto de todos los misterios: ¿cómo puede llegar el ser humano a "saber" (sobre algo), antes de haber tenido tiempo de establecer el procedimiento de aprender? ¿Qué son las "ideas", de dónde salen?

Podría parecer ocioso, traer aquí, a colación, estas cuestiones, pero no. No es ocioso. Porque esas ideas que Platón reconoce, mejor aún, que Platón dice que "recuerda", porque ya ha estado con anterioridad ante ellas<sup>32</sup>, nos sitúan ante un conocimiento cierto y acabado, que él posee, antes de haber tenido el tiempo material de una vida, para conseguirlo.

---

32 En *La República*, Platón sostiene que el Alma ya ha vivido junto a las Ideas, antes de unirse al cuerpo, y que, por accidente, al descender a este mundo sensible, quedó atrapada en un cuerpo y olvida lo anterior (Teoría de la Reminiscencia o Anámnesis). Por eso dice que "conocer es recordar", porque el Alma ya ha conocido antes las Ideas.

Cuando Platón habla sobre las ideas, habla en realidad de los arquetipos, de los modelos o principios que inspiran y califican luego los objetos. Así, el *Bien*, que describe como el más alto conocimiento, es también la suprema Virtud que conduce a la Felicidad.

Lo que nos lleva a la conclusión de que, Para Platón, las ideas -y con ellas la virtud- eran preexistentes, inteligibles y, por tanto, sólo podían ser captadas con la inteligencia.

Esta afirmación, con la que chocan gravemente numerosos autores posteriores, apoyados en la "racionalidad", -concepto que nos parece en exceso valorado, para la mucha provisionalidad que incluye-, no es del todo descartable, para varias doctrinas orientales, que creen en la Reencarnación, y en los efectos de los actos realizados en una vida, como condicionantes de otras vidas futuras.

Hinduismo y Budismo sostienen la creencia en la Reencarnación y el *Karma* y creen también -como Platón- que, en su "descenso" al nacer en este mundo, el Alma olvida su origen y cree que sólo es cuerpo.

Así lo expresa el Bhagavad Guita<sup>vii</sup> en su Capítulo II:

"Recuerda, ¡oh príncipe!, esta verdad: el hombre real no nace ni muere. Siempre ha sido y seguirá siendo eternamente.

El cuerpo puede morir y ser muerto, más el espíritu que mora en el cuerpo no puede morir.

Así pues, ¿cómo creer que quien sabe que el verdadero hombre es eterno e indestructible, caiga en la ilusión de suponer que pueda matar, matarse o ser muerto?

A la manera como el hombre abandona las ropas viejas para vestir las nuevas, abandona el morador el cuerpo, el cuerpo viejo, y encarna en otro nuevo para él preparado.

Así como el agua que mana de una fuente llena las vasijas de acuerdo con la forma y capacidad de cada una de ellas, así también las enseñanzas espirituales no proporcionan sino la parte que cada cual es capaz de recibir conforme al grado de su evolución".<sup>33</sup>

En nuestra cultura occidental, es frecuente traducir la *Ley del Karma* como una ley punitiva, que castiga nuestras malas acciones, porque existe muy interiorizado, desde los orígenes de la tradición católica, un sentimiento de culpa que "reclama" castigo. (Baste recordar, cómo todos los católicos vienen ya, a este mundo, con un "pecado original" que nunca han cometido).

Pero esa *Ley de Retribución* o *Karma* -que retribuye en justicia, dándole a cada uno lo que le corresponde- no es un ejercicio de castigo, sino una oportunidad de aprendizaje, implícita en la necesidad de conocer -directamente- la dimensión del mal o del perjuicio que originamos, para poder tomar la firme determinación de no volver a producirlo.

Esa personal oportunidad de aprendizaje se reviste de una situación más dolorosa, en tanto mayor fue el daño perpetrado, y, menos refinado, el nivel de comprensión de quien lo causó.

33 Ramacharaca, Yogui. *Bhagavad Guita*. pp.22-24

Y, puesto que continuamente estamos generando nuevo karma con nuestros nuevos errores, es laborioso, y tarea de muchas vidas, llegar a depurar completamente el karma y finalizar el ciclo de reencarnaciones.

En cada nueva vida, nos rodeamos de todos los actores necesarios, para configurar el tipo de situación de la que necesitamos aprender, vinculados a nosotros a través de profundos o irrazonables sentimientos -de amor, de odio o de indiferencia- y con una relación, tanto más estrecha o frecuente, cuanto mayores obstáculos tenemos que superar en su compañía.

Porque, cuantas más veces al día encontremos a esas personas, más ocasiones tendremos de repetir la lección y de aprobarla, por tanto.

Particularmente, creemos que es verdad que existe no "una" otra-vida, sino muchas. Antes y después de la que, en el presente, vivimos. Y creemos que el sustrato útil, de lo aprendido en cada vida anterior, se incorpora en una síntesis, cada vez más amplia y sabia, en nuestra conciencia.

Conciencia, que es la medida de amor y sabiduría, de Bien o de Virtud -como dirían los clásicos- que hemos podido atesorar de nuestras experiencias, y que, a partir de un nivel suficiente de progreso, en el aprendizaje, permite conocer acerca del por qué de nuestra "configuración" y de nuestra ubicación actual en este mundo.

Y ya hemos desembarcado en el punto que interesa a este trabajo. Porque, admitiendo como hipótesis posible la realidad de la Reencarnación, podemos admitir que existe, además del cuerpo físico, esa otra parte del ser humano que permanece en el tiempo, a través de las distintas vidas.

Y podemos admitir, también que, cuando vuelve una y otra vez al mundo, integra en esa otra parte no física -a la que podemos llamar Alma, para simplificar- el fruto anteriormente cosechado de conciencia, aunque pueda no ser consciente de ello.

De lo que podemos deducir que:

a) No existen dos medidas o niveles de conciencia iguales, puesto que son distintas las acciones y experiencias de cada ser humano, y todos hemos de recorrer nuestro particular camino, hasta culminar la misma meta y alcanzar, más o menos tarde, el Bien supremo o la Virtud, es decir, la perfección.

b) El proceso de integrarse en la conciencia, el núcleo útil de cada experiencia -de modo que sirva de principio ético *a posteriori*- es, necesariamente, dilatado en el tiempo, porque hacen falta muchas experiencias, para permitirle, a la persona, construir un nivel de conciencia que pueda llamarse "ética".

Sin embargo, se conocen algunos casos de individuos, a lo largo de la historia de la humanidad que, desde muy temprana edad, dan muestras de una sabiduría y una bondad que despiertan la admiración o incluso la veneración de los que llegan a conocerles.

Casos éstos, especialmente llamativos si tenemos en cuenta -al menos, ese es nuestro criterio- que todo, todo, todo el aprendizaje básico, se produce por repetición<sup>viii</sup> de *aquello mismo que se quiere aprender*. Lo que haría obligada la

pregunta: ¿cómo es que ellos saben "algo" que no han tenido tiempo de ejercitar en la experiencia que ese conocimiento requiere, si sólo viven "una" vida?

### **3. POR QUÉ ÉTICA Y MORAL NO SON LA MISMA COSA**

---

Ética y Moral no son la misma cosa porque, mientras la Moral es la fachada vista, con que nos exponemos al mundo, a sus críticas y beneplácitos, la Ética es el espejo ante el que nos descubrimos a nosotros mismos cuando actuamos.

La Ética es precisa y sincera: no se la puede esquivar con excusas o malentendidos. Lejos de detenerse en las consecuencias, se interesa por las verdaderas intenciones que nos mueven a la acción, porque en la sola intención se califica a sí mismo el ser humano: el buen juez tendría más en cuenta la intención del que desea matar -aunque no lo haga- que el hecho de haber matado sin la voluntad de hacerlo.

Nos parece de vital importancia distinguir Moral y valor de Ética y virtud.

Porque equiparar ambos conceptos minora considerablemente el grado de interés con que la gente corriente se acerca a esas ideas. Ya hemos dicho que los valores hacen referencia a la Moral, cambiante con los tiempos. Y gozar de esa esencia relativa, no permanente, como de verdad "a medias", hace que muy pocos individuos se tomen los valores muy en serio.

Sí: los valores están ahí como "derechos" de las personas. Pero, de qué sirve un derecho que nadie se toma el deber de respetar? Pues, de bien poco.

Esa misma relatividad de los valores, hace que, en esta sociedad de picaresca, todo el mundo pueda adjudicarles una particular versión o un puntaje en su escala.

Por ejemplo: ¿qué es de más valor, el respeto a las personas y las instituciones o la libertad de expresarse incluso en lenguaje vulgar o repulsivo? ¿qué es de más valor, defender fronteras ante los inmigrantes -que roban, matan, violan, etc, sin control- o acoger a los que huyen de las guerras, la pobreza o la ausencia de expectativas? La respuesta, según el que responda.

Todo el mundo se atreve a poner, a los valores, matices y condicionantes. Pero no así a las virtudes. Nadie duda de lo que considera justo. O digno. O prudente. O valiente. O solidario. O compasivo. O igualitario.

Y, si hablamos de estas diferencias entre Ética y Moral, es porque creemos que, en nuestra sociedad, gran parte del desencanto actual, se origina en el descuido de considerar como sinónimos estos dos términos.

### **4. LO QUE CREEMOS QUE ES LA MORAL**

---

Creemos que la moral es la "opinión pública sentida" de una mayoría social.

El conjunto de creencias que determina el comportamiento de los individuos que conforman una sociedad y el núcleo de deberes y derechos que se reconocen en recíproco: el resultado de esa calificación, objetiva y práctica, de lo que conviene o

no conviene tolerar, para mantener la paz y el orden colectivos.

Moral es también la norma subjetiva que le asegura a uno ser aceptado y defendido por los otros, si no se desvía de eso que se reconoce como "normalidad" o con lo que "debe hacerse".

Una norma que no necesita ser escrita porque, sin duda, su aparición es anterior a la escritura, por cuanto, allí donde se crea una agrupación humana, que pretenda perpetuarse en el tiempo, surge su correspondiente forma de moral.

Desde muy atrás, la transmisión de ese "lo que debe hacerse" -sobreentendido por todos- se ha venido entremezclando con otros usos comunes de la colectividad (el culto y adoración a los dioses, a los mitos, a lo sobrenatural, a los ritmos de las estaciones, a lo extraordinario sobrevenido...) conformando una síntesis de artes y labores, de rituales y tradiciones, que han diferenciado a cada cultura<sup>34</sup> y conformado las bases de las distintas religiones.

La Moral tiene que ver con la costumbre: está referida a las conductas que se consideran adecuadas en un momento y lugar determinado, en el marco de una cultura concreta. La moral hace referencia a los Valores.

Las Virtudes, en cambio, pertenecen al ámbito de la Ética.

Y no puede haber Valores, sin antes establecer una Ética de las Virtudes porque, antes de construir las normas para la actuación, es necesario *construir* el "carácter" del que actúa, labor que es objeto de la Ética.

El origen mismo de la palabra moral -del latín *mos, moris*, costumbre- nos aclara la génesis de dos de las instituciones sociales de mayor relevancia: la Moral y el Derecho, provenientes ambas de la misma fuente: la costumbre.

La costumbre conlleva la *repetición* de un comportamiento pero también la *valoración* de ese comportamiento que se impone -como modelo a imitar- en la comunidad en que se produce. Pero, si algo se practica reiteradamente, es porque conviene a una generalidad de individuos, de ahí que la costumbre pase a instituirse también como *norma moral* de comportamiento de la colectividad.

Moral y religión están, pues, muy emparentadas. Tanto, que en nuestra civilización occidental, es muy fácil reducirlas a lo mismo: la observancia de una correcta conducta, entendiendo por "correcta" aquello que conviene y es útil a la mayoría.

Lo que la relaciona con el concepto de utilidad, eso que Bentham, Mill y los posteriores utilitaristas calificaron, como principio que determina si algo es moralmente bueno o malo, en función de las consecuencias que produce.

El utilitarismo<sup>35</sup> se distancia de los dictados de la moral religiosa que promueve la Iglesia, inspirada en una particular interpretación de los textos sagrados, que intercala, como deberes de sus fieles, el cumplimiento de otras normas o "mandamientos" que no siempre coinciden con el principio de utilidad social.

34 Entendiendo "cultura" -en un sentido amplio- como todo aquello a lo que rendimos culto y cuidamos, conservamos y respetamos porque lo tenemos en aprecio.

35 Jonatahan Wolff en su libro *Filosofía Política: Una Introducción*, pp 69-74, expone los principios del Utilitarismo, un sistema ético, iniciado por Jeremy Bentham y seguido luego por John S. Mill y otros, que basándose en el bienestar social, califica de moral a la acción que maximiza el placer y minimiza el dolor para el mayor número de personas.

## 5. LO QUE CREEMOS QUE ES LA ÉTICA

---

La Ética es la resonancia interior de lo que hacemos a otros. Nace de esa resonancia.

Es el malestar -o bienestar- físico y orgánico, experimentable, cuando aún no hemos tenido tiempo de reflexionar sobre lo que acabamos de hacer. Es esa pulsión, en forma de agrado o desagrado con nosotros mismos, que nos produce el obrar "bien" o el obrar "mal" y que nos pone sobre aviso, del error o el acierto de nuestros actos.

La Ética no parte de lo que una colectividad asume como uso, sino que surge de la reflexión personal, sobre lo que uno considera correcto o incorrecto y de su posicionamiento autónomo ante cada situación.

La Ética tiene que ver con la conciencia propia, con el modo de entender lo que es bueno y lo que no lo es. Está referida a lo que establecemos como más ideal en nuestra conducta, a lo que "debe ser", a lo que es válido para siempre y en cualquier lugar. A lo que, según Platón, reconocemos como el "Bien" o la Virtud.

Por eso, mientras la noción de Bien permanece en el tiempo, inalterable, como fundamento de la Ética, la moral propone diferentes valores en función del grado de desarrollo de la sociedad en la que se insertan. Así, valores como la decencia, el honor, el recato, la sumisión, la obediencia ... indispensables en la sociedad de nuestros abuelos, dejan de tener igual significado para las generaciones actuales.

Y no puede existir una Ética de las Virtudes, si en nuestra conciencia no hay un lugar irrenunciable para el altruísmo, para la consideración del otro, porque la práctica de cualquier virtud requiere a *un tú*, como referencia de mi conducta.

## 6. ¿QUÉ FUE ANTES: LA CONCIENCIA O LA RAZÓN?

---

Nos preguntábamos, al iniciar este capítulo, "cómo podía funcionar una mente, sin la herramienta primordial de la razón" y resumíamos, a continuación, el intrincado camino que Platón decía que emprendía la mente, desde la apreciación del simple "parecer", plagado de todas las incertidumbres, hasta el definitivo "ser", sustentador de todas las verdades.

Y decíamos que terminaba ahí el relato: situando, con nombre, los estadios en que se debatía -anclado- el pensamiento, antes de que alcanzara a fabricar, la llave precisa para romper sus cadenas, en la forma de una "razón", en pañales aún, pero con muchas ganas de crecer y de expandirse.

Lo que llamamos "razón"<sup>36</sup> devino de la lógica. Y la lógica no fue Lógica con mayúsculas hasta que Aristóteles la puso en condiciones, estableciendo las ocho leyes del silogismo. Hasta ahí -recuérdese-, el animal parlante, el *zoón politikón*, se debatía entre el sofisma y la verdad: no existía razón cierta ni podía edificarse

---

36 RAE, Razón: Del lat. *ratio-ōnis*. 1 facultad de discurrir. 4 argumento o demostración que se aduce en apoyo de algo.

ciencia alguna, desde la mente.

Así que, cuando Kant afirma que "la ley moral *está determinada por la razón* y no por *un cierto sentido especial moral*, porque no se puede sentir ese contento o esa intranquilidad de ánimo, sin antes conocer la obligación que prescribe la ley moral",<sup>37</sup> no puedo por menos que -muy atribulada-, preguntarme: si la ley<sup>38</sup> es construída por la razón, y la razón "estuvo un largo tiempo en obras", antes de erigirse en el edificio que Kant contempla, ¿cómo pudo esperar el ser humano, para distinguir lo bueno que le complacía de lo malo que le fastidiaba, hasta que la ley pronunció su veredicto?

Porque, ¿qué es más importante y objetivo: esa ley moral, extraña al individuo, que obliga desde afuera o, ese "cierto sentido especial moral", que Kant no se detiene a describir, pero que el individuo reconoce como propio?

Antes de que tenga tiempo de "razonar" en lo que siento, estoy sintiendo. Y, por supuesto, me lleva un poquito más aún, de tiempo, examinar, dilucidar, comparar y decidir, si lo que acabo de sentir es "bueno" o "malo".

Sentir, es lo primero que hace un bebé, cuando abre por primera vez sus ojos al mundo. Y segundos después, ya está sintiendo que algo es agradable y bueno, o desagradable y malo, para él.

Seguramente tiene ya pensamientos. Pero no ha aprendido aún a razonar. Y mucho menos a entender de leyes y de obligaciones.

La "Ley Moral" de Kant, seguramente es producto de la razón, pero la razón es imposible, sin antes aprender a conceptualizar sensaciones en ideas, sin memorizar y relacionar ideas en conclusiones. Es imposible, sin inventar antes, las palabras que permitan expresar y comunicar un relato de lo razonado.

La "Ley Moral" de Kant, definitivamente, es imposible sin el lenguaje.

Y el lenguaje se ha ido -y se irá- enriqueciendo, a medida que el ser humano le incorpora, una a una, todas las palabras que lo conforman.

Y, detrás de cada palabra, descansa -necesaria- la experiencia, distinta y concreta, que motiva que esa palabra exista.

Una palabra nace para acotar un significado, extraído del todo que nos rodea -plural y confuso- por comparación y diferenciación del resto que lo acompaña.

Cada palabra comprende la suma de conocimiento y experiencia que la explica y la hace necesaria. Condensa el "saber" -de ese momento- sobre la cosa o la idea -¡sí, Kant, también sobre las ideas!...- que pretende representar y, su uso, posibilita la extensión de ese conocimiento, en las relaciones que -a través del lenguaje- establece con lo contiguo.

Michel Foucault decía, al respecto:

"El idioma de un pueblo nos da su vocabulario, y su vocabulario es una biblia bastante fiel de todos los conocimientos de ese pueblo; sólo por la comparación del vocabulario de una nación en épocas distintas, nos formaremos una idea de su

37 KANT, E.- *Crítica de la razón práctica*. p.62

38 Un concepto -el de Ley- de elaboración mucho más tardía en el tiempo, y que el individuo accedió a incorporar en su agenda de datos, por la simple fuerza de la coacción y no por gusto.

progreso. Cada ciencia tiene su nombre, cada noción de la ciencia tiene el suyo, todo lo que se conoce de la naturaleza ha recibido una designación, lo mismo que lo que se ha inventado en las artes, en los fenómenos, las maniobras y los instrumentos. De allí la posibilidad de hacer una historia de la libertad y de la esclavitud a partir de los idiomas, o aún una historia de las opiniones, de los prejuicios, de las supersticiones, de las creencias de todos los órdenes, sobre los cuales los escritos dan siempre un testimonio menos bueno que las palabras mismas".<sup>39</sup>

La razón "de los racionalistas", requiere de un lenguaje compuesto de palabras que, a su vez, requieren de la previa articulación mental de un concepto -de una *idea*- que, a continuación, se va a "denominar" con la palabra, recién inventada, que la nombra porque pensamos en *imágenes*.

Todo lo cual dicho, nos lleva a suscribir por completo, lo que Giovanni Sartori, en uno de sus últimos libros, opina, muy oportunamente al caso, y que -a pesar de su extensión- me parece indispensable transcribir aquí, tal es la dosis de cordura que incorpora:

"El *homo sapiens* -volvemos a él- debe sobre todo su saber y todo el avance de su entendimiento a su *capacidad de abstracción*. Sabemos que las palabras que articulan el lenguaje humano son símbolos que evocan también "representaciones" y, por tanto, llevan a la mente figuras, imágenes de cosas visibles y que hemos visto. Pero esto sucede sólo con los nombres propios y con las "palabras concretas" (lo digo de este modo para que la explicación sea más simple), es decir, palabras como casa, cama, mesa, carne, automóvil, gato, mujer, etcétera, nuestro vocabulario de orden práctico".<sup>40</sup>

"De otro modo, casi todo nuestro vocabulario cognoscitivo y teórico consiste en *palabras abstractas* que no tienen ningún correlato en cosas visibles, y cuyo significado no se puede trasladar ni traducir en imágenes. Ciudad es todavía algo que podemos "ver"; pero no nos es posible ver nación, Estado, soberanía, democracia, representación, burocracia, etcétera: son conceptos abstractos elaborados por procesos mentales de abstracción que están contruados por nuestra mente como entidades. Los conceptos de justicia, legitimidad, legalidad, libertad, igualdad, derecho (y derechos) son asimismo abstracciones "no visibles". Y aún hay más, palabras como paro, inteligencia, felicidad, son también palabras abstractas. Y toda nuestra capacidad de administrar la realidad política, social y económica en la que vivimos, y a la que se somete la naturaleza del hombre se fundamenta exclusivamente en un *pensamiento conceptual* que representa -para el ojo desnudo- entidades invisibles e inexistentes. Los llamados primitivos son tales porque -fábulas aparte- en su lenguaje destacan palabras concretas: lo cual garantiza la comunicación pero escasa capacidad científico-cognitiva. Y de hecho, durante milenios los primitivos no se movieron de sus pequeñas aldeas y

39 Foucault, M. *Las palabras y las cosas*. pp.92-93

40 En lógica a las palabras concretas se las llama "denotativas"; palabras que existen para cosas (observables) que denotan. El contenido significante de las palabras es, en cambio, su "connotación". La reformulación técnica de la cuestión es que todas las palabras connotan, pero que no todas las palabras denotan.  
RAE, Connotar: De *con-* y *notar*: Dicho de una palabra: Conllevar, además de su significado propio o específico, otro de tipo expresivo o apelativo.

organizaciones tribales. Por el contrario los pueblos se consideran avanzados porque han adquirido un lenguaje abstracto -que es además un lenguaje construido en la lógica- que permite el conocimiento analítico-científico".<sup>41</sup>

Es decir, la idea es preexistente a la palabra. Y el concepto se construye aproximando, lo que percibimos -interior o exteriormente-, a esa idea previa que tenemos en la mente -que procede de nuestra conciencia- hasta tanto nuestro avance en el conocimiento la sustituye, actualizada.

Hannah Arendt abona también esta idea, en el siguiente párrafo:

"El modelo por el que se juzga la excelencia de una cosa nunca es simple utilidad, como si una mesa fea cumpliera la misma función que otra de bello diseño, sino su adecuación o inadecuación a lo que debe parecer, y esto, en lenguaje platónico, no es más que adecuación o inadecuación al *eidōs* o *idea*, la imagen mental, o más bien la imagen vista por el ojo interior que precedió a su existencia y sobrevive a su potencial destrucción".<sup>42</sup>

Luego, es absurdo basar en lo que los sentidos físicos perciben, la realidad completa de lo que nos explica, sobre todo cuando sólo se consideran cinco y se desconoce el sexto -el más importante- que es el que sintetiza, organiza y los contiene a todos: la mente.

Reducir todo conocimiento a la sensación, sin otro punto de apoyo necesario, es lo que defendía el sensismo<sup>x</sup>, para el que, como dice Sartori:

"Así pues, en síntesis, todo el saber del *homo sapiens* se desarrolla en la esfera de un *mundus intelligibilis* (de conceptos y de concepciones mentales) que no es en modo alguno el *mundus sensibilis*, el mundo percibido por nuestros sentidos"<sup>43</sup>

Tras lo que termina deduciendo que:

"las ideas son calcos derivados de las experiencias sensibles. Pero es al revés".<sup>44</sup>

## 7. A MODO DE SÍNTESIS

---

Hemos aludido repetidamente, a lo largo de este estudio, a la figura de Platón. Su contribución a la génesis de todo el pensamiento humano posterior, no deja de parecernos de enorme trascendencia.

Sin duda, fue investigador y conocedor de muchas de las hipótesis interpretativas de *la verdad*, debatidas en su época, y tuvo el mérito y la valentía de asumirlas, a contracorriente.

41 Sartori, G. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. pp. 49-50

42 Arendt, Hannah. *La Condición Humana*. p.190

43 Sartori, G. *Ib.* p. 50

44 Sartori, G. *Ib.* p.51

Sus intentos por ofrecer una teoría explicativa del *Todo*, su concepción de las Ideas, de la *Anámnesis*, de la Reencarnación, su concepto del filósofo-rey, su aversión a la democracia, su interpretación del amor, su concepto de igualdad política mujer y hombre, su *Dialéctica*, sostienen el debate y la vigencia de su pensamiento.

A) Hoy, por ejemplo, vuelve a revisarse y no parece tan peregrina, su afirmación de que "*las ideas eran preexistentes, inteligibles y aprehensibles con la inteligencia*".

De hecho, cuando nuestro estimado profesor Miñón señala que:

"El *cosmos noetós* no existe, el *tópos* del inteligible es el *noús*. Las ideas no están en sí mismas, sino en el *noús*, no hay lugar ideal en sí. La idea no es en sí por la sencilla razón de que su *tópos* es el *noús*".<sup>45</sup>

coincidiendo con su cita de Polo, de que:

"El único *tópos* no material de una idea es una mente y, por eso, la idea, para ser coherentemente idea, tiene que estar en una mente".<sup>46</sup>

Suscita en nosotros algunas preguntas:

Está claro que las ideas están en el *noús*, en la mente. Pero: ¿en la mente de quién? ¿de todos los que piensan? Porque, puede haber una mente que no piense, que no conozca una idea concreta y, sin embargo, exista esa idea para que otra mente pueda aprehenderla.

¿Existe un Dios porque yo lo pienso? Y, si no lo pienso, ¿deja de existir?

¿La primera idea surgiría de la primera mente y a ella se irían sumando todas las posteriores? Porque sigue ahí, disponible para el que llega detrás.

¿Cuando se habla de mente, se está pensando en una *mente colectiva*?

¿Y si las ideas existieran todas juntas en un conglomerado etéreo que siguiera de cerca al que las busca? ¿Y si admitiéramos que existe una *Noosfera*?<sup>47</sup>

¿Y si la *idea* fuera el contacto del pensador con lo afín, de una parte de lo absoluto?

Según Agudelo Murguía:

"La noosfera a nivel planetario es lo análogo al pensamiento, al producto del córtex cerebral en los humanos. También se ha definido como la red planetaria pensante, un sistema de conocimiento e información, una red global de autoconciencia, instantáneamente retroalimentada y en comunicación planetaria. Es decir, es la mente de la Tierra".<sup>48</sup>

45 Miñón, Antonio R. *El pensamiento de Platón a la luz de una nueva hermenéutica*. p.189

46 Polo, L. *Curso de teoría del conocimiento*. p.50, En Miñón, Antonio R. *Ib.* p.189

47 Noosfera es un término acuñado por el científico ruso Vladimir Vernadski, utilizado más tarde por el jesuita francés Teilhard de Chardin.

48 Agudelo Murguía, Guillermo. *La Noosfera. Breve introducción* » - Teilhard [teihard.net/la-noosfera/](http://teihard.net/la-noosfera/) En: Asociación de amigos de T. De Chardin Sección Española. Consulta: 17/05/19.

Indudablemente, la Noosfera es otra de esas realidades impalpables, difíciles de contrastar por la Ciencia.

Pero la hipótesis posible de la existencia de un depósito de pensamientos, que se agrupan, según la cualidad de la energía que los produce, y que se alimenta, incorporando nuevos pensamientos similares, no deja de parecernos sugerente.

B) Decíamos que la mente -que es una realidad inmaterial- utiliza un cerebro físico para expresarse en *inteligencia y amor* -otras realidades no tangibles pero igualmente verdaderas- de cuya interacción surge la conciencia.

La Ciencia, habitualmente, ha dado protagonismo al hemisferio izquierdo, como asiento de la inteligencia lógico-abstracta, mientras que las funciones del hemisferio derecho, sede de la llamada "inteligencia emocional", son de investigación reciente desde el pasado siglo,<sup>49</sup> coincidiendo con la emergencia del estadio FS-Verde y el asomo de los posteriores.

Y eso es así porque el ser humano -ante los retos surgidos de la hostilidad del afuera- ha percibido mucho más urgente, más práctico o más ilusionante avanzar en la inteligencia práctica<sup>50</sup>, que avanzar en *la otra* inteligencia -que yo prefiero llamar *afectiva* mejor que emocional- por aquello de que, de las emociones, rara vez ha derivado nada inteligente.

De resultas, inteligencia y amor raramente han avanzado a la par. Como consecuencia, la afectividad -*el amar*- sigo siendo la tarea más desconocida y en desuso de nuestro día a día.

Y no sólo eso: según el historiador israelí Noah Harari, en la presente Era de la Información, el manejo de algoritmos, por la inteligencia artificial de los ordenadores, ha tomado la delantera y desborda, hace tiempo, las capacidades de la inteligencia lógico-abstracta del cerebro humano:

"Els humans corren el perill de perdre el seu valor perquè la intel·ligència s'està escindint de la consciència".

Fins avui, una gran intel·ligència sempre ha anat de la mà d'una consciència desenvolupada. Només els éssers conscients realitzen tasques que exigeixen molta intel·ligència (...) Tanmateix, ara estem desenvolupant noves classes d'intel·ligència no conscient que poden executar aquestes tasques molt millor que els humans.

Perquè totes aquestes tasques es basen en el reconeixement de pautes, i els algoritmes no conscients poden excel·lir aviat per damunt de la consciència humana en el reconeixement de pautes.<sup>51</sup>

Llegando, incluso, a profetizar el dominio de la inteligencia artificial sobre la inteligencia humana.

49 Daniel Goleman, ha escrito diversos libro sobre el tema. *Inteligencia emocional* (1995) es, sin duda, el más popular.

50 Aludimos a la escala de necesidades ordenadas de la Pirámide de Maslow, desde las fisiológicas a las de autorrealización.

51 Noah Harari, Yuval (2018) *Homo Deus*. p.409

El libro de de Noah Harari, revela minuciosamente el futuro inmediato que aguarda a la humanidad si sigue la actual senda de ignorancia y deshumanización.

Si las empresas se mueven por conseguir el máximo beneficio y las máquinas producen más eficientemente que los seres humanos, el ser humano no será necesario en la cadena productiva, no habrá necesidad de que los Estados inviertan en su *conservación y mantenimiento* y el papel de la humanidad quedará relegado a lo irrelevante.

Pero, cuando el israelí habla de la escisión entre inteligencia y consciencia no está hablando de Conciencia -entendida como la medida de amor y sabiduría que poseemos y que se manifiesta en lo que hacemos- sino de algo así como *ser sabedor* o consciente, alguien, de lo que sabe. Lamentablemente, no contempla Ética alguna que matice esa consciencia.

C) Existen dos niveles de mente<sup>52</sup>: una *mente superior*, que es el "agente destacado" de nuestro yo esencial -al que podemos llamar alma-, que establece su jerarquía, sobre otra *mente inferior*, predecesora.

Y establece su jerarquía, no, estancándose en el círculo vicioso de las palabras -que evocan los objetos visibles- ni en su correlato -las palabras que dan cuerpo a cualquier argumento de las ciencias empíricas-, sino elevándose -como Platón- no al vacío de la *razón*, sino al infinito del *saber*, que lo comprende y lo compendia todo.

Esa mente superior es la *intuición* que habita en la conciencia y que "sabe" instantáneamente y sin necesidad de razonar:

"Percepción sensoria siempre quiere decir *dar significado a una cosa*; la dimensión de la significación se dirige de adentro hacia afuera. Por lo tanto, conocimiento (en el sentido de información) y comprensión, tienen en realidad la misma relación entre sí que la naturaleza y el espíritu. La información se obtiene de afuera adentro; la comprensión es un proceso creador en dirección opuesta. Bajo estas circunstancias no hay una vía directa que conduzca de una meta a otra. Se puede saber todo sin comprender nada y esto es precisamente a lo que nuestra educación, que tiende a la acumulación de información, ha llevado a la mayoría".<sup>53</sup>

Sin duda, la idea de Platón de que "*las ideas eran preexistentes, inteligibles y aprehensibles con la inteligencia*", no era tan peregrina...

La Ética, como ciencia que nos ayuda a discriminar entre lo correcto y lo incorrecto, entre lo justo y lo injusto, entre lo verdadero y lo falso, entre lo que está bien y lo que está mal, está en el origen mismo del camino a la sabiduría y es la herramienta primordial de la conciencia.

52 Aludimos a las funciones de los dos hemisferios cerebrales relacionados con lo racional y lo concreto o con lo intuitivo y la creatividad.

53 Keyserling, H.A.G. *Creative Understanding*. pp.216-217 en Bailey, A. Alice. *Del Intelecto a la Intuición*, p.24

La Lógica, que estructura el pensamiento y permite el progreso acumulativo de la ciencia, es imposible sin la previa asunción de la Ética como herramienta discriminadora.

Consecuentemente, la Ética surge porque el ser humano tiene la *capacidad* y la *voluntad* de aprender de las consecuencias de sus actos.



## IV. CONCIENCIA.

Algo está fallando en nuestro funcionar, en el mundo cotidiano. Algo nos desactiva en la esperanza de un mañana mejor. La humanidad se escinde, entre los pocos que contemplamos perplejos, el triunfo de lo superfluo; los pocos optimistas que apuestan por un camino de progreso para el ser humano y las cosas, y los muchos indiferentes o claramente descreídos, en la bondad humana natural y en la capacidad o la aptitud para autosuperarse.

Pero, ¿qué es lo que falta en este mundo para que pueda ser considerado fuente de felicidad y concordia entre los humanos?

Los más new age responderán que es amor lo que falta.

Los más independientes, dirán que falta libertad.

Las feministas dirán que falta igualdad.

Los intelectuales dirán que falta conocimiento.

Los razonables, que falta sentido común.

Los pacifistas no dirán que falta, sino que sobran guerras.

Así que nos intrigó -inaplazable- la necesidad de buscar un tratamiento adecuado al desajuste. Y, tirando del hilo hasta lo profundo del problema, nos encontramos con la Conciencia, como solución adecuada al desajuste: lo que falta es CONCIENCIA -observamos, claramente-: Se trata de CONCIENCIA.

### 1. PRESENTACIÓN: POR QUÉ QUIERO HABLAR DE CONCIENCIA

---

La primera vez que hice filosofía<sup>x</sup> -sin saber siquiera que lo estaba haciendo- fue a colación de un comentario sobre ARISTÓTELES que nos encomendó como primer trabajo de clase el bueno de D. Luis, mi profesor de quinto curso.

Se trataba de que los alumnos discuriéramos sobre el fin de la vida y del ser humano. Del para qué de la existencia.

Aunque todos mis compañeros se inclinaron por dar la respuesta consabida de que el fin último que perseguimos todos es ser felices, yo defendí el argumento diferente de que el fin del ser humano no es la felicidad sino la perfección.

Y a esa conclusión llegué -no apoyándome en las explicaciones del libro, que aún no había leído- sino partiendo de la simple realidad que podía observar alrededor: en este mundo todo comienza en un estado preliminar y avanza progresivamente a algo más complejo, más acabado y acercándose más a lo que en esencia "debe ser", a lo que se concibe como su modelo o prototipo. O sea, hacia un mayor grado de perfección.

Desde la absoluta dependencia en que nace el ser humano, avanza progresivamente hasta el grado de autonomía mayor que puede conquistar.

Y esa autonomía, que le lleva a funcionar eficientemente por sí mismo, es la que le

permite "ser" precisamente *aquello para lo que ha venido a la existencia*: un "ser humano" con todas las consecuencias.

La felicidad no podía ser el fin del ser humano porque: a) Era algo efímero y cambiante; b) No era algo que pudiéramos determinar ni perseguir; c) No podíamos sujetarla una vez conseguida; d) No dependía de nosotros totalmente; e) Ni siquiera afanados filósofos de todos los tiempos habían podido definir en qué consistía. (Véanse los clásicos griegos, los ilustrados, el utilitarismo de Bentham, el utilitarismo indirecto de Mill, los liberales, los marxistas, comunitaristas, etc.)

Resumiendo: mi trabajo de clase era un completo alegato contra Aristóteles, mucho antes de haber tenido el gusto de que me lo presentaran oficialmente: nada de felicidad.

Mi idea era -y es- que el fin que persigue todo ser humano es alcanzar la perfección. Todo lo demás es circunstancial y sucedáneo.

Cada situación vital, cada experiencia se produce sólo como oportunidad de aprendizaje. Lo queramos, conscientemente o no, extraemos conocimientos de todo cuanto vivimos y, algunos de esos conocimientos -los que pueden perpetuarse más allá del instante concreto en que se nos presentan- pasan a constituirse en elementos de nuestra conciencia.

La conciencia comprende, pues, todo lo bueno, bello y verdadero que extraemos de nuestra experiencia. Y crece y viene a ser *aquello para lo que ha venido a la existencia* a medida que acoge y reinterpreta el acervo de conocimientos y sentimientos (experiencias) que el devenir regala a cada cual, a la luz de la visión actualizada de su propio yo.

La conciencia -seamos conscientes de tenerla o no- es la que recoge el *nivel de perfección* de que somos capaces en cada momento. Y ese nivel depende de lo que podamos llegar a conocer e interpretar.

La conciencia determina e identifica al "ser humano" y le reconoce en su actuar en el mundo:

*Conciencia es la capacidad de diferenciar y elegir el Mejor Bien entre el resto de opciones.*

*Conciencia es el atributo del conocimiento humano que permite evolucionar a mejor, a cada nueva experiencia.*

*La Conciencia es sabiduría que se expresa en amor.*

*Conciencia es el depósito de las experiencias cruciales de vida en las que aprendemos el recto discernir y el obrar en amor.*

Es experimentar dentro lo que ocurre fuera: ser consciente -con los seis sentidos- de lo que experimenta alguien, ante, con y por nuestra intervención en la escena. Nos exige ser responsables de lo que hacemos y saber ponernos en su situación.

Pero la Conciencia no es asequible de un minuto a otro.

El conocimiento intelectual y sensorial, la capacidad de organizarlo en ideas, en palabras y en lenguaje, la capacidad de razonar y dialogar, junto con la voluntad de *actuar en conciencia*, diferencian al animal-humano del resto de animales y le ubican en un estadio superior al de la simple vida biológica: el estadio de la *existencia*, alcanzable sólo para el que *vive y es consciente* de que vive.

Por tanto, la Conciencia -conocimiento intelectual y sensible- es lo que dignifica al ser humano y le hace único frente al todo.

Y el conocimiento -desde Sócrates- sabemos que *se puede enseñar*.

De aquí parte toda la trayectoria de la EDUCACIÓN, como herramienta fundamental en la formación del pensamiento humano -y consiguientemente, de la Conciencia- a lo largo de la historia.

## 2. INTRODUCCIÓN

---

Turró<sup>54</sup>, citando a Kant, afirma que: "en la conciencia hay un principio de moralidad inherente a todo ser humano".

Si se discute el "hecho originario", de que exista esa moralidad, es porque la conciencia responde al nivel de conocimiento de cada individuo, que es desigual en todos, y que hace que cada cual califique con mayor o menor nitidez los actos propios y los ajenos.

El interés por conocer por qué un ser humano siente, piensa o actúa del modo en que lo hace, ha estado presente, desde muy atrás, en la reflexión de los pensadores de todos los tiempos.

Pero es desde mediados del pasado siglo, con el auge de la Psicología y las nuevas Ciencias de la Educación, cuando surgen diferentes teorías, en torno al desarrollo cognitivo y moral, coincidentes en observar la existencia de distintos niveles de desarrollo, en la formación de la conciencia.

El descubrimiento de esos estadios, proporciona una base nueva desde la que abordar todos los ámbitos de la relación humana -en especial, la Educación- que son objeto de la Política.

Y evidencia hasta qué punto es importante promover la formación ética de las personas, como medio de alcanzar mayores cotas de perfección, el fin hacia el que *el Todo* -incluido el ser humano- decimos que se encamina.

Si lo que justificó que existieran las ciudades-estado griegas, fue el hecho de que, en ellas, el ciudadano podía alcanzar sus mayores expectativas de realización, es decir, ser un ciudadano bueno y feliz, no cabe duda, de que ése -y no otro- debe seguir siendo, el fin primordial de todo Estado democrático.

Creemos que el Estado debe procurar recuperar, con los medios a su alcance -que

---

54 Turró, Salvi. *Kant: filosofía trascendental y educación moral*. En Conrad Vilanou y Eulàlia Collelldemont (coord). *Historia de la Educación en Valores*. Vol II p. 21

son muchos- el sentido originario de la Educación de *formar en una Ética de las Virtudes*. Una Ética que, inspirando la conducta moral de sus ciudadanos, haga posible un avance a mejor en la conciencia individual y colectiva.

Tal es el sentido de este apartado: mostrar -partiendo desde el estadio meramente animal, hasta los considerados de elevada espiritualidad, de santidad o de iluminación- las secuencias sucesivas en la formación de la conciencia, ayudados de los estudios de Piaget, Kohlberg, Gilligan, Graves y Wilber.

### 3.- PIAGET Y LAS ETAPAS COGNITIVAS Y MORALES DEL NIÑO

---

Jean PIAGET (Ginebra, 1896-1980)<sup>55</sup>

El primero en tomarse muy en serio el desarrollo psicológico del niño, fue Piaget. En inicio, investigó los fenómenos cognitivos, pasando, más tarde al ámbito de la moral, convencido de que el niño no era un adulto inacabado, sino que su comportamiento, en relación a los demás y al entorno próximo, cambiaba a medida que desarrollaba su cuerpo y sus capacidades mentales.

Además de establecer cuatro etapas en el desarrollo cognitivo del niño -la etapa *sensorio-motora*, la *pre-operacional*, la de *operaciones concretas* y la de las *operaciones formales*- demostró también la existencia de dos fases en el desarrollo moral, diferenciadas por el modo en que el niño percibía las reglas, el castigo y la mentira.

En la primera etapa, que Piaget llama de moral heterónoma (de 5 a 9 años), el niño entiende la moral como *obediencia* a las reglas que una "autoridad" externa (los padres, los profesores, Dios) le impone.

Las reglas no se pueden cambiar y si el niño desobedece, recibirá un *castigo*, proporcional al daño causado que le enseñará a no repetir su mala conducta.

En la segunda etapa, de moral autónoma (de 10 años en adelante), las reglas admiten cambios, el bien y el mal no son absolutos y la responsabilidad moral depende de las intenciones del que obra y no sólo de las consecuencias.

El niño busca sus propias reglas y cambia su valoración sobre la mentira y el castigo: mentir es malo porque rompe la confianza. Pero ve bien que uno no diga la verdad por error o por no dañar a otro.

También entiende que algún *malo* puede quedarse sin castigo, alguna vez, o que pueda culparse a alguien que no lo merezca, porque la justicia no siempre es perfecta.

En esta última etapa, el niño interioriza ya la norma, no desde la coerción de los adultos, sino desde la igualdad y la reciprocidad con ellos, aprendiendo que la moral se contruye progresivamente a través de la interacción con los demás, como hacen los adultos.

---

55 Fuente consultada: Piaget, Jean. (1977) *El criterio moral en el niño*.

#### 4. LOS DILEMAS MORALES DE KOLHBERG Y SUS ESTADIOS DE DESARROLLO

---

Lawrence KOLHBERG (Nueva York, 1927-1987)<sup>56</sup>

Kolhberg -discípulo de Piaget- formula su Teoría del Desarrollo Moral influido significativamente por su maestro. Pero mientras Piaget investiga el desarrollo cognitivo y moral en los niños, Kolhberg se centra en el desarrollo moral en los adultos.

Su método consistía en realizar una serie de entrevistas con "dilemas morales" o situaciones conflictivas que requerían una valoración moral, pasando luego a clasificar las respuestas, en niveles de razonamiento moral.

Al clasificar esas respuestas a sus *Dilemas Morales*, Kolhberg distingue tres niveles de desarrollo, con dos estadios cada uno: el *preconvencional*, el *convencional* y el *postconvencional* -los mismos que empleó Piaget para el desarrollo cognitivo- que representan estructuras de pensamiento por las que la persona discurre, avanzando progresivamente, desde posiciones centradas en el yo, a posiciones más altruistas e inclusivas.

Según Kolhberg, todos pasamos por los mismos estadios pero no todos llegamos a los últimos.

Los describimos a continuación:

**En el Nivel PRECONVENCIONAL** de los estadios 1 y 2, las reglas se perciben como ajenas al sujeto:

- En el Estadio 1, se obedece sólo por temor al castigo porque no se tiene capacidad para matizar situaciones: las acciones son o buenas o malas según las consecuencias.
- En el Estadio 2, se empieza a aceptar que otros puedan pensar diferente, si no nos perjudica, y se obedece la ley si hacerlo, beneficia.

**En el Nivel CONVENCIONAL** de los estadios 3 y 4, las reglas son integradas como propias:

- En el Estadio 3, se busca la aprobación social y ser aceptados por el círculo próximo: hacemos lo que los demás esperan que hagamos. Importan los valores del grupo o las modas del momento. Es el estadio de la adolescencia y también de algunos adultos.
- El Estadio 4 es el de la lealtad a la ley, a la autoridad y a las normas sociales, por el bien propio y el interés general. Es el estadio de la edad adulta, en el que se sitúa la mayor parte de la población.

**El Nivel POSTCONVENCIONAL** de los estadios 5 y 6 es el de aceptación del "Contrato Social":

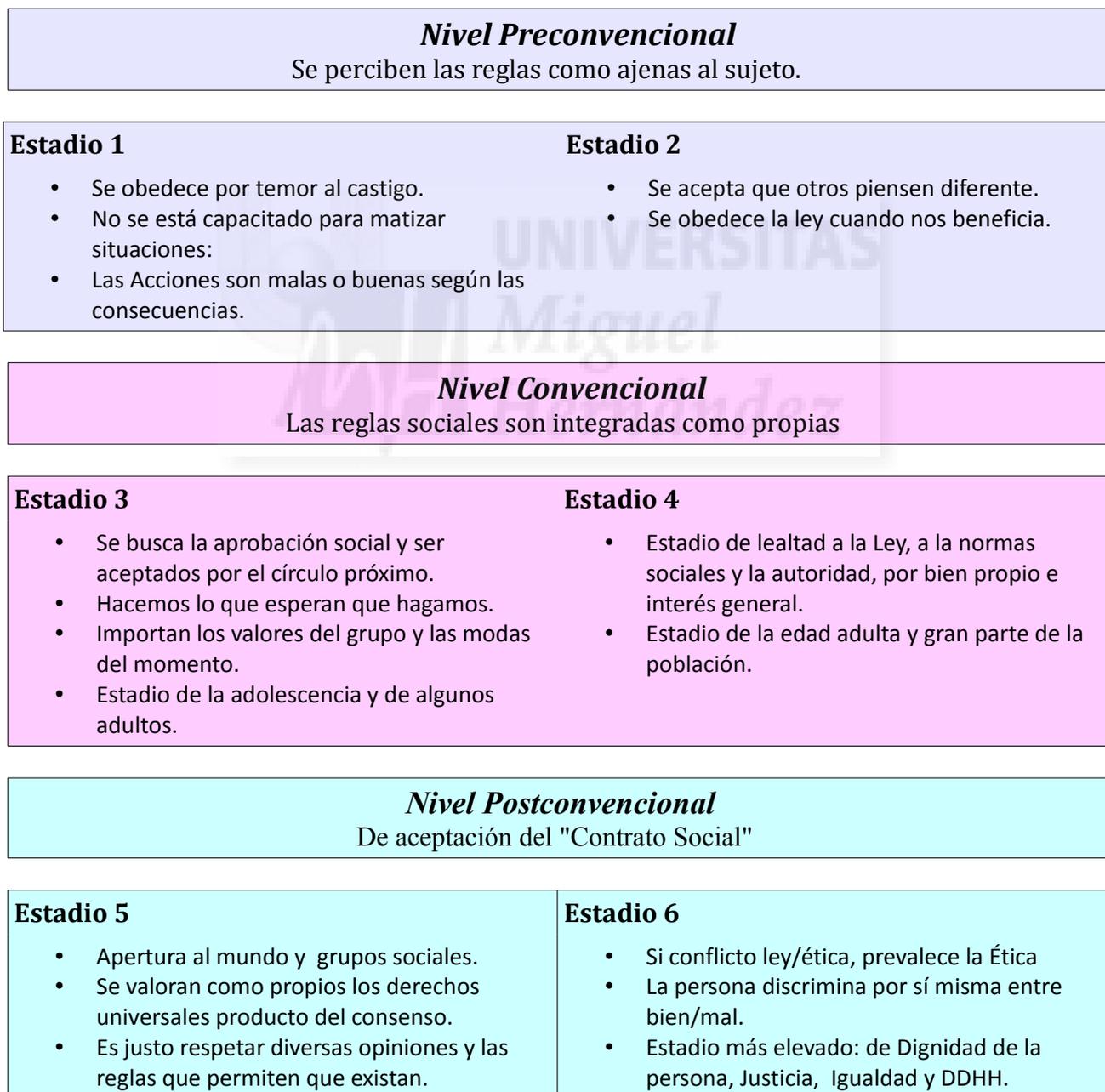
---

<sup>56</sup> Fuentes consultadas: Triglia, A. (s.f) La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, en *Psicología y Mente*. Disponible en: <https://psicologiaymente.com/desarrollo-moral-lawrence-kohlberg> (consulta: 08/05/19); y Wilber, Ken., (2001) *Una Teoría de Todo*.

- El Estadio 5 supone la apertura de la persona al mundo con sus distintas grupos sociales. En él se valoran como propios los derechos universales -producto del consenso general- como el derecho a la vida y el derecho a la libertad: lo justo es respetar las diversas opiniones, pero también respetar las reglas que permiten que existan.
- El Estadio 6 es el del compromiso ético y los principios universales que, caso de conflicto entre lo moral y lo legal, prevalecen frente a las leyes. La persona discrimina por sí misma entre el bien y el mal. Es el estadio moral más elevado, el de la justicia, los derechos humanos y la dignidad de la persona.

Esquemizamos estos estadios en la Figura 1:

**Figura 1. Niveles del Desarrollo Moral en Kohlberg**



Kohlberg concluyó de su estudio, que el desarrollo moral va unido al desarrollo psicológico de la persona y que los tres primeros estadios, pueden considerarse de aplicación universal, mientras que alcanzar el resto de estadios estará supeditado a factores culturales, de género o de edad.

Los estudios de Kohlberg están en el foco de numerosos filósofos y pedagogos y algunos -como Victoria Camps- los suscriben explícitamente:

"Según han explicado psicólogos como Piaget y Kohlberg, la evolución de la conciencia moral se desarrolla desde una fe casi ciega en la autoridad que implica el miedo al castigo, pasando por la aceptación de las costumbres y convenciones heredadas como válidas, hasta llegar al discernimiento que permite distinguir lo que debe ser materia de obligación moral y lo que no merece serlo. No es posible llegar a esa etapa final -la de moral postconvencional, según el lenguaje de Kohlberg-, no es posible llegar a la autonomía para decidir, sin pasar por las fases previas de simple obediencia a lo establecido".<sup>57</sup>

Como ejemplo de su método, al final de este estudio acompañamos un modelo del "Dilema de Heinz" que es uno de sus casos más populares.

## 5. CAROL GILLIGAN Y LOS ESTADIOS DEL RESPETO

Carol GILLIGAN (Nueva York, 1936)<sup>58</sup>

Carol Gilligan fue discípula de Kohlberg en la Universidad de Harvard. Evaluando las respuestas a los dilemas morales de su maestro, observó que las mujeres obtenían siempre una clasificación de estadio inferior a la que conseguían los hombres.

Al revisar esos resultados, comprobó que todos los sujetos entrevistados eran hombres y que, todos los dilemas habían sido planteados, sobre temas y perspectivas netamente masculinas.

En estudios posteriores, Gilligan investigó directamente con mujeres, proponiendo dilemas que pudieran afectarles específicamente. A partir de los nuevos resultados, Gilligan descubrió que el desarrollo moral en las mujeres transcurría de modo distinto al de los hombres, siguiendo un modelo propio.

Mientras ellos priorizaban la imparcialidad y la universalidad de la "ética de la justicia", ellas se reconocían en la "ética del cuidado", nombre que asignó Gilligan al modo de atender las necesidades del otro y de respetar la diversidad, propio de las mujeres.

Gilligan afirma que el desarrollo moral de la mujer y de los hombres se produce a través de tres estadios generales -*egoísta*, *respeto* y *respeto universal*- pero que, mientras la mujer se centra más en la *compasión*, el *respeto* y la *relación* con los demás, el hombre atiende más a los *derechos* o la *justicia*.

<sup>57</sup> Camps, Victoria.

<sup>58</sup> Fuentes consultadas: Dialnet. Daimon: Medina Vicent, María. *La ética del cuidado y Carol Gilligan*. pp.83-98 y Wilber, Ken (2001) *Una Teoría de Todo*.

Tras superar estos estadios generales, mujeres y hombres integran sus visiones femenina y masculina.

En su libro *In a different voice*, publicado en 1982, Gilligan destaca la importancia del *Cuidado* situándolo en el mismo nivel ético que el de la *Justicia* y afirma que, la razón de no haber sido reconocido antes, se debía a que el cuidado, habitualmente, se desempeña dentro de la vida doméstica, donde la mujer, siendo clara protagonista, carece de voz pública.

Actualmente, sus estudios de género vienen inspirando la investigación y la reivindicación feminista en todo el mundo.

Recogemos un extracto de su última Conferencia en Barcelona:

"En el nombre de la bondad, las mujeres habían silenciado su voz. Para muchas de las mujeres a las que entrevisté, la liberación de una voz honesta sucedía tras el reconocimiento de que la abnegación, a menudo considerada máxima expresión de la bondad femenina, en realidad, moralmente, resultaba problemática, al implicar la renuncia a la voz y la evasión de las responsabilidades y las relaciones".<sup>59</sup>

"Relegar a las mujeres a la esfera privada donde la igualdad es incierta y donde los derechos no tienen vigencia es ignorar la realidad de que precisamente en la esfera privada es donde las mujeres corren mayor riesgo".

Victoria Camps, que la presentaba en esa Conferencia, valoraba la trascendencia de las tesis de Gilligan, en el ámbito del feminismo, con estas palabras:

"Con la invención de la ética del cuidado, Carol Gilligan ha conseguido dar un giro al marco conceptual del patriarcado y diseñar un nuevo paradigma que ensancha el horizonte de la ética y de la democracia. Un paradigma destinado a eliminar el modelo jerárquico y binario del género que, durante siglos, ha venido definiendo el sentido y las funciones de la masculinidad y la femineidad. En el libro *In a different voice*, salió al paso de la teoría de Kohlberg sobre la evolución moral de la persona, para poner de manifiesto que el patriarcado había preparado el terreno concienzudamente para no escuchar la voz de las mujeres y establecer unos parámetros que silenciaban lo que brotaba de lo más profundo del ser de las personas, sólo porque no se correspondía con «lo que había que decir»".<sup>60</sup>

Consideramos de especial trascendencia la investigación de Carol Gilligan, en tanto que abre la puerta a una reinterpretación del mundo de la creación humana, en todos sus ámbitos, mundo que, hasta hoy, había contado con una única y sesgada versión, desde los modos del hombre.

Pero de especial trascendencia, también, en tanto que esa *Ética del Cuidado* que ella descubre -porque surge desde el amor profundo e incondicional hacia el que lo necesita, incluso sin merecerlo<sup>61</sup>- sin duda, desborda el propio sentido de la *Justicia*

59 Gilligan, Carol. (2017) En *Ciclo* de Conferencias de la Fundación Grífols. Barcelona, 25/01/2017

60 Camps, Victoria (2017) En *Ciclo* de Conferencias de la Fundación Grífols. Barcelona, 25/01/2017

61 Sabido es, por habitual, cómo muchas mujeres víctimas de violencia de género grave, retiran su denuncia contra el agresor, en cuanto éste regresa.

que se predica y se conforma con el "dar a cada uno lo que le corresponde", sin considerar, ni un gramo *más* ni un gramo *menos*, de ese corresponder.

## 6. CLARE GRAVES Y SUS OCHO ESTADIOS DE LA DINÁMICA ESPIRAL

---

Clare GRAVES (Indiana, 1914-1986)

Clare Graves, era profesor de psicología en Nueva York cuando se interesó por el desarrollo de la conciencia. Para su estudio, insistió en reunir numerosos testimonios sobre lo que sus alumnos consideraban una definición de "personalidad madura".

Después de siete años de separar y clasificar esas definiciones, observó que los millones de casos, verificados, confirmaban siempre los mismos ciclos sucesivos de desarrollo en todas las personas estudiadas, lo que dió pie a su "Teoría de la emergencia cíclica de los niveles de existencia", uno de los pasos más significativos en la explicación del desarrollo moral de la conciencia.

Graves no llegó nunca a publicar sus trabajos, así que, sólo podemos conocerlos a través de sus colaboradores o a través de lo que otros autores han publicado sobre ellos. Don E. Beck y Christopher Cowan los recogieron en un libro, en 1996, y los registraron bajo el nombre de Dinámica Espiral.

Para este trabajo nos hemos servido del libro de Fabien y Patricia Chabreuil, *La Dinámica Espiral* y de varios de los libros de Ken Wilber, que es quizá el autor que más ha profundizado en el estudio de conciencia, hasta el punto de haber llegado, en la actualidad, a trascender la propia teoría de la Dinámica Espiral.

### 6.1.- PARTICULARIDADES DEL MODELO DE GRAVES

---

La teoría de la Dinámica Espiral de Graves, pretende abarcar todos los ámbitos del quehacer humano, explicado en un desarrollo gradual, a través de ocho olas o niveles de existencia, que -como un sistema de valores- configuran el modo de pensar, de sentir y de hacer, de quien se halla centrado en cualquiera de esos estadios, con las siguientes particularidades:

- a) Los ocho estadios, avanzan en una espiral ascendente, desde el más egocéntrico al más altruista, sin que se pueda saltar ningún nivel, apoyándose en dos variables: las *condiciones de vida* del entorno y los *valores propios del nivel* de la persona, no necesariamente coincidentes en desarrollo.
- b) Cada estadio superior trasciende e incluye al que le precede -al modo en que una célula trasciende e incluye a las moléculas que, a su vez, trascienden e incluyen a los átomos- y cada estadio resulta necesario para los que le suceden porque, de suprimirse, desaparecerían todos los que se construyeron sobre él.
- c) Dos letras identifican progresivamente cada nivel, empezando por la *A* para las condiciones de vida y por la *N* para las condiciones cerebrales.

Beck y Cowan, por su parte, asignan un color para identificar mejor cada nivel.

Fabien y Patricia Chabreuil coinciden con Graves, en que "los distintos sistemas de valores han dominado sucesivamente las sociedades humanas (y que) cuando un niño va creciendo, recorre, en forma acelerada, las mismas etapas que la historia".<sup>62</sup> Es decir, que la *psicogénesis* recapitula la *sociogénesis*.

Y argumentan que, si las sociedades humanas inician la *sociogénesis* en el nivel AN-Beige, ocupadas sólo en sobrevivir y satisfacer las necesidades básicas, también un bebé, volcado en sus necesidades fisiológicas, inicia en AN-Beige su *psicogénesis*.

Si en el nivel BO-Violeta, los humanos buscan la seguridad del grupo y creen en el favor de los espíritus *-sociogénesis-*, el niño en BO-Violeta, también cree en hadas, en duendes y en los cuentos y películas de fantasía *-psicogénesis-*.

Si en CP-Rojo triunfan las culturas basadas en la fuerza y la violencia *-sociogénesis-*, el niño inaugura la etapa del "no a todo", para reafirmarse ante sus padres *-psicogénesis-*.

Y así, sucesivamente, con el resto de niveles.

## 6.2. LOS ESTADIOS DE GRAVES-BECK: PENSAMIENTO DE PRIMER Y SEGUNDO GRADO

Graves descubre ocho estadios o niveles de existencia: en los seis primeros dice que funciona el "pensamiento de primer grado". En los dos siguientes, el "pensamiento de segundo grado".

Wilber cree, sin embargo, que existen al menos cuatro estadios más -correspondiendo al "pensamiento de tercer grado"- sin evidencia empírica, hasta el momento, por los escasos sujetos de estudio existentes en esos niveles.

Según Wilber (2010), mientras el pensamiento de primer grado -de los seis primeros estadios- encierra al individuo en la visión propia de su nivel -parcial y doméstica, que cree que sólo valen sus razones y que los demás están equivocados-, el pensamiento de segundo grado, ve el mundo de los demás y el suyo propio, armoniza ambos en una visión global, integral y holística, y encuentra soluciones ajustadas, a los graves problemas del mundo actual.

Para Wilber, el verdadero problema de la Biosfera no es el agujero de ozono, ni el cambio climático, ni la contaminación, sino el hecho de que esos problemas sólo pueden ser identificados por personas de los estadios de segundo grado -que apenas suponen el 5% de la población actual- que son también las capacitadas para solucionarlos.

Pasamos a describirlos brevemente, según la exposición de Wilber:<sup>63</sup>

### AN-BEIGE

En este primer estadio el individuo tiene su atención centrada en el cuerpo y las necesidades fisiológicas. No tiene conciencia de "yo" separado ni de tiempo.

62 Chabreuil, Fabien y Patricia.(2010) *La Dinámica Espiral*. p.18

63 Wilber, K. *Una Teoría de Todo*. pp. 23-46

Está presente, como estadio inicial, en todos los niveles de existencia, en la humanidad primitiva, en el bebé recién nacido, en los ancianos con Alzheimer y en los sin techo.

#### BO-VIOLETA.

En este segundo estadio, la conciencia no es aún individual, es mera parte de la tribu.

El sujeto aprende la importancia de los vínculos de sangre.

Rodearse del grupo protege ante la amenaza de todo lo exterior y da sentido a la vida. Lo desconocido se relaciona con los espíritus y lo conocido con los ancianos. De unos, invoca el favor; de otros, honra su sabiduría. Mitos, tradiciones, ceremonias y rituales configuran el mundo en el que se siente a salvo.

Está presente en la sacralización de la familia y las tradiciones. En los libros de caballerías, Harry Potter o El Señor de los Anillos. En las supersticiones. Se corresponde con la infancia hasta los 2 años.

Actualmente, supone el 10% de la población del Tercer Mundo.

#### CP-ROJO.

El grupo crece, con el tiempo y surgen controversias.

En el tercer estadio, el individuo busca afirmarse ante los demás por la fuerza o el valor. Obtenida la seguridad, se persiguen las apetencias personales. Ser fuerte y valiente concede todo lo que se quiera. Se abre un mundo de *dominantes* y *dominados* donde se impone el más fuerte y más violento.

Aparece en el niño, de dos años, cuando empieza a afirmarse y dice "no" a todo.

Está presente en los matones y bravucones de películas, en el extrarradio de las ciudades, en los líderes de las bandas, los héroes de la épica y las estrellas del rock.

Supone el 20% de la población.

#### DQ-AZUL.

Imponerse y competir por la fuerza hace el mundo de CP-Rojo insoportable.

Para contrarrestarlo, el cuarto estadio recurre a la fuerza de la ley basada en la idea de una *verdad absoluta* que hay que imponer al que disienta.

El mundo se escinde, ahora, en *buenos* y *malos*: aparece el sentido de culpa y su correspondiente castigo, justo y reparador. Los buenos, poseedores de la única verdad, tienen el "deber" de convertir a los malos, mediante el ejemplo o mediante la guerra.

En el niño, comprende una etapa de los 3 a los 6 años, cuando asocia regla, recompensa y castigo.

Está presente en el Antiguo Egipto, en el III Reich, en el Comunismo y el Liberalismo, en las jerarquías paternalistas, en las teocracias del Vaticano, de Arabia Saudí y la República Islámica de Irán y en el inmovilismo de la ley (si ya se posee la verdad absoluta, ¿para qué cambiar?) Es el estadio más reactivo a los cambios y persiste en todas las sociedades mezclado con otros niveles, incluso, posteriores.

Supone el 30% de la población.

#### ER-NARANJA.

La felicidad no está en el paraíso de la fe sino en disfrutar, aquí y ahora, de la riqueza en este mundo.

En el quinto estadio, se huye de la culpa y las verdades absolutas.

Se persigue el éxito mediante el cálculo y la estrategia: no hay enemigos: hay competidores. Todo se negocia: el ser humano es también un "recurso". Impera la competitividad sin alma.

No importa herir sentimientos: quedan pocos. Predomina lo práctico, se valora lo nuevo de la tecnología y se entroniza el "progreso": no importa crear problemas y arrasar el medio ambiente en busca del beneficio, el progreso, algún día, los solucionará.

Está presente en la adolescencia y el comienzo de la vida activa. En la ilustración, la Revolución Industrial, el Materialismo y el Liberalismo, en la supremacía de la Ciencia sobre la Ética y lo Espiritual.

Supone el 30% de la población, igual que el estadio DQ-Azul.

#### FS-VERDE.

Defiende el relativismo, frente al dogmatismo de DQ-Azul: todas las ideas son válidas, no existe la verdad absoluta.

Las decisiones deben tomarse escuchando a todos, y por consenso, aunque se necesite más tiempo.

Rechaza el materialismo de ER-Naranja y las injusticias que provoca.

Prioriza la atención, la cordialidad, el cuidado y el respeto en la relación con los demás.

Surge en el Postmodernismo y Postestructuralismo francés, en los adultos, a partir de los 40 años, y antes, en los jóvenes, por la influencia del mensaje mediático en defensa del medio ambiente o contra la desigualdad.

Está presente: en los Estados del Bienestar europeos, la Ecología profunda, la Psicología Humanista, los derechos humanos y de los animales, el comercio justo, el ecofeminismo o la Teología de la Liberación.

Supone el 10% de la población, aunque en Francia se sitúa ya en el 17%.

#### A'N'-AMARILLO.

Es el primer estadio del pensamiento de segundo grado.

El relativismo del estadio FS-Verde, que valora por igual todas las posturas, lo vuelve irresolutivo, al no decidirse por ninguna y no puede, tampoco, contrarrestar el dogmatismo de DQ-Azul sin violencia ni oponerse a ER-Naranja, si respeta todos los argumentos.

Esta actuación de FS-Verde, fuerza la emergencia del estadio A'N'-Amarillo, que consigue el equilibrio de sentirse unido a la colectividad, mientras conserva su independencia.

Puede simultanear varios estadios de conciencia, pero sin vincularse a los que ya trascendió.

Aparece en los círculos intelectuales y en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy<sup>64</sup>.

Supone únicamente el 1% de la población mundial.

### B'O'-TURQUESA.

Apenas hay datos contrastados de este estadio: Graves únicamente conoció a seis individuos situados en este nivel. Representa un grado más de la evolución del estadio A'N'-Amarillo, identificado, por exceder las características de ese nivel. Se espera más información fiable.

En la Figura 2, representamos una visión global de estos estadios:

**Figura 2. Los ocho Estadios de Conciencia de Graves, según Wilber<sup>65</sup>,**

<b>AN-BEIGE</b>	<b>Estadio 1</b>	<b>BO-VIOLETA</b>	<b>Estadio 2</b>
Atención centrada en el cuerpo y necesidades Fisiológicas.	No hay conciencia del "YO" ni del tiempo. <u>Presente en:</u> -Todos los niveles de conciencia como estadio inicial. -La humanidad primitiva; el recién nacido, los enfermos de Alzheimer; los sin-techo.	La conciencia tribal. Importa el grupo y los vínculos de sangre. Venera los espíritus y respeta a los Ancianos. Mitos, tradiciones, ceremonias y rituales Configuran su mundo a salvo. <u>Presente en:</u> -La sacralización de la familia y la tradición. -Los libros de caballerías. Harry Potter. -Las supersticiones. -infancia hasta los 2 años.	
		<i>Supone el 10% de la población del 3<sup>er</sup> Mundo.</i>	
<b>CP-ROJO</b>	<b>Estadio 3</b>	<b>DQ-AZUL</b>	<b>Estadio 4</b>
El grupo crece y crecen las controversias. Importan la fuerza y el valor ante los demás.	Mundo de dominantes/dominados: se impone el más fuerte o más valiente. <u>Presente en:</u> -En el niño a los 2 años, en la etapa del "no". -En los matones y bravucones de películas. -En el extrarradio de las grandes ciudades. -En los líderes de las bandas, héroes épicos. -En Las estrellas del rock.	La ley <i>verdad absoluta</i> se impone sobre la violencia o el disidente: Mundo dividido entre buenos y malos: aparecen la culpa y el castigo. Los buenos, que poseen la verdad, <i>deben</i> convertir a los malos, mediante el ejemplo o la guerra. <u>Presente en:</u> -El niño entre 3 y 6 años -Antiguo Egipto, III Reich, Comunismo y Liberalismo. -En las Teocracias y el inmovilismo de la ley. -Es el estadio más reactivo a los cambios-	
	<i>Supone el 20% de la población.</i>	<i>Supone el 30% de la población.</i>	

64 Ludwig von Bertalanffy propone en 1928 su Teoría General de Sistemas, definiendo sistema como "un conjunto de elementos que interactúan entre ellos."

65 Wilber, Ken. *Una Teoría de Todo*. pp 23-46

<b>ER-NARANJA</b>	<b>Estadio 5</b>	<b>FS-VERDE</b>	<b>Estadio 6</b>
<p>La felicidad no está en la fe sino en los bienes de este mundo.</p> <p>Se huye de la culpa y las verdades absolutas: Importa competir con éxito: todo se negocia. Predomina lo práctico.</p> <p>Se valora la tecnología y el progreso: no importa qué problemas cree.</p> <p><u>Presente en:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La adolescencia y comienzo de la vida activa.</li> <li>-En la Ilustración, la Revolución Industrial, el Materialismo y Liberalismo, en la supremacía de la Ciencia sobre la Ética y lo Espiritual.</li> </ul>		<p>Relativista frente al dogmatismo de DQ-Azul. No existe la verdad absoluta. Valen todas las ideas. Decisiones por consenso de todos.</p> <p>No al materialismo de ER-Naranja. Sí a la cordialidad, el cuidado y el respeto.</p> <p>Surge del Postmodernismo y Postestructuralismo. Bordea el pensamiento de segundo grado.</p> <p><u>Presente en:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Los adultos (desde los 40 años) y en los jóvenes.</li> <li>-Los Estados del Bienestar europeos.</li> <li>-La Ecología profunda, la Psicología Humanista.</li> <li>-Los Derechos Humanos y de los animales.</li> </ul>	
Supone el 30% de la población-		Supone el 10% de la población. En Francia 17%	

<b>A'N'-AMARILLO</b>	<b>Estadio 7</b>	<b>B'O'- TURQUESA</b>	<b>Estadio 8</b>
<p>1<sup>er</sup> estadio del pensamiento de segundo grado. Contrarresta el relativismo de FS-Verde.</p> <p>Equilibra sentirse unido a la colectividad, con preservar su independencia.</p> <p>Prioriza: saber. La vida es continuo aprendizaje. Puede simultanear varios estadios de conciencia, sin vincularse a los que ya trascendió.</p> <p><u>Presente en:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La Teoría General de Sistemas de Bertalanffy<sup>xi</sup>.</li> <li>-La antropología de Edgar Morin<sup>xii</sup>.</li> </ul>		<p>Apenas hay datos contrastados de este estadio: Graves únicamente conoció a <i>seis individuos</i> situados en este nivel.</p> <p>Representa un grado más de la evolución del estadio A'N'-Amarillo, identificado, por exceder las características de ese nivel.</p> <p>Se espera obtener más información fiable.</p>	
Supone el 1% de la población		Seis individuos (según Graves)	

Fuente: Elaboración propia, a partir de Wilber, Ken. *Una Teoría de Todo*. Pp 23-46

## 7.- UN PASO MÁS ALLÁ DE LOS ESTADIOS: EL MODELO "OCON" DE WILBER

Ken WILBER (Oklahoma City, 1949)

De los investigadores seleccionados para este estudio, sin duda es Ken Wilber quien más ha contribuido a la expansión del modelo de la Dinámica Espiral, a través del Instituto de Psicología Integral que creó y dirige.

En su Modelo Omni-Cuadrante/Omni-Nivel (OCON), defiende que existe una

conciencia que avanza gradualmente en las cuatro direcciones del *Kosmos*<sup>66</sup> y afirma que "el universo es verdaderamente un patrón de estructuras y procesos mutuamente interrelacionados".<sup>67</sup> Sintetiza muchos de los estudios anteriores, aportando sus investigaciones propias sobre la conciencia y los patrones de comportamiento de los holones.

## 7.1 ESTADIOS Y HOLONES: PRINCIPIOS O PATRONES DE COMPORTAMIENTO

---

En la presentación de su trabajo, Graves definía los *estadios* como "estados sucesivos del ser" o "niveles de conciencia", añadiendo que a cada nivel correspondía una distinta visión omniabarcante del mundo, que determinaba la actitud y la conducta del sujeto que se encontraba en ese estadio.

Wilber (2018) añade que cada estadio es un *holón*, una totalidad que es parte, simultáneamente, de otra totalidad mayor, que la integra y la trasciende. Y llama holarquía al conjunto de estadios que componen esa totalidad.

En la *holarquía*, todos los estadios son cruciales: si suprimiéramos alguno, desaparecerían todos los que emergen tras de él pero no los anteriores.

Además, añade Wilber: "cada estadio lleva implícito un nivel superior de conciencia que supone una mayor capacidad de compasión, de amor, de cuidado, de ética"<sup>68</sup>.

Es decir, cada estadio posterior es más complejo e incluyente.

Cada sistema, sea un planeta o una partícula subatómica, se puede considerar un holón. Por tanto, sabiendo cómo se comporta un holón, pueden deducirse las pautas que sigue la evolución en cualquier ámbito. Wilber establece hasta *veinte principios* o pautas de comportamiento de los holones, de los que vamos a señalar los más significativos:

- 1) La realidad -como un Todo- no está compuesta de cosas ni de procesos, sino de holones, porque los procesos dentro de otros procesos son también holones.
- 2) Los holones manifiestan, cuatro capacidades básicas: *Autopreservación* -o Individualidad- *Autoadaptación* -o Comunción-, *Autotrascendencia* y *Autodisolución*.
- 3) Lo inferior establece las *posibilidades* de lo superior; lo superior, las *probabilidades* de lo inferior.<sup>69</sup>
- 4) El número de *niveles* que comprende una holarquía determina si ésta es "superficial" o "profunda"; y el número de *holones* en un nivel dado, su

---

66 Wilber emplea la palabra *Kosmos*, en el sentido en que los griegos clásicos se referían a la Totalidad ordenada de la existencia y que incluía los reinos físicos, emocionales, mentales y espirituales, en oposición a *Cosmos*, referida a una dimensión estrictamente física.

67 Wilber, K. *Sexo, Ecología y Espiritualidad*. p.17

68 Wilber, K. *La Religión del Futuro*, p.61

69 Wilber, K. *Sexo, Ecología y Espiritualidad.El alma de la evolución*. pp. 92-94

"extensión".<sup>70</sup>

5) Cada nivel sucesivo de la evolución produce *mayor* profundidad y *menor* extensión.<sup>71</sup>

### 7.3 LA MATRIZ OCON Y LOS CUATRO CUADRANTES

---

Aunque Graves refería su sistema de estadios, al ser humano (*psicogénesis*) y a las sociedades humanas (*sociogénesis*), Wilber muestra en su Modelo OCON -Omni Cuadrante/Omni Nivel) que no sólo las sociedades siguen ese modelo de desarrollo en estadios, sino que todo, en el *Kósmos*, tiene ese desarrollo gradual, de *menos conciencia a más conciencia*.

En ese modelo integrado, Wilber<sup>72</sup> detalla -distribuída en dos Cuadrantes Interiores y dos Exteriores, referidos al Individuo y a la Colectividad- la secuencia de desarrollo de la dimensión *Materia*, la dimensión del *Yo*, la dimensión de la *Cultura* y la dimensión de la *Naturaleza* -abarcando la moral, el arte y todas las disciplinas de las ciencias.

Cada cuadrante está recorrido, además, por distintas líneas de desarrollo, referidas a los distintos tipos de inteligencias<sup>73</sup> y estados, que siguen idéntico proceso de desarrollo en estadios (desde el arcaico hasta el mágico, mítico, etc), mostrando que una persona puede estar en un nivel alto de desarrollo en unos aspectos (el cognitivo, por ejemplo) y muy bajo en otros (relaciones interpersonales, por ejemplo).

### 7.4 DESCRIPCIÓN DE LOS CUADRANTES DEL MODELO OCON

---

1) El Cuadrante Superior Izquierdo (cuadrante del *Yo*, de la *Mente* y de la *Conciencia*) recoge los ocho estadios de desarrollo de la Dinámica Espiral, que corresponden a los niveles arcaico-instintivo, mágico, egocéntrico, del yo mítico, del yo logro, del yo sensible, del yo integral y del yo holístico de Gebser.

También incluye lo que Wilber llama "estados alterados de conciencia" o "experiencias cumbre", que son vivencias de tipo espiritual, que marcan profundamente el antes y el después de la persona que las experimenta y que influyen profundamente en la conciencia.

El estudio de este cuadrante da lugar al psicoanálisis, la fenomenología y los estados meditativos.

---

70 Wilber, K. *Ib.* p.95

71 Wilber, K. *Ib.* p.95

72 Wilber, K. *Una Teoría de Todo.* pp. 72-84

73 Howard Gardner sostiene que el ser humano no posee una única forma de inteligencia, sino que existen "inteligencias múltiples" (cognitiva, emocional, kinestésica, espiritual, estética...)

2) El Cuadrante Superior Derecho (del *Ello*) ofrece la visión científica (empírica y objetiva) de lo individual, lo observable físicamente, el cerebro, su estructura y sus conexiones con el cuerpo.

Es inseparable del Cuadrante Superior Izquierdo aunque no sean la misma cosa.

La ciencia oficial -dice Wilber- sostiene que la conciencia es sólo una consecuencia de las funciones u operaciones del cerebro, con lo que niega toda experiencia no estrictamente física del yo y la conciencia misma.

El estudio de este cuadrante -del exterior del individuo- da lugar a la física, la biología, la neurología, las ciencias cognitivas, etc.

3) El Cuadrante Inferior Izquierdo (del *Nosotros*) incluye las pautas compartidas de comportamiento, necesarias en la comunicación: la lengua, los valores, las percepciones, la semántica, la moral, las visiones del mundo, la práctica de todo lo que se tiene en común con otros, es decir, la cultura, que Wilber define como "las pautas intersubjetivas de conciencia".<sup>74</sup>

El estudio de este cuadrante -del interior de lo colectivo- estudia las creaciones intelectuales y culturales compartidas.

4) En el Cuadrante Inferior Derecho (del *Ellos*) se integran todas las manifestaciones de la cultura que se expresan -porque son de naturaleza física- en las estructuras geopolíticas de los sistemas sociales, en forma de instituciones, sistemas económicos, estilos arquitectónicos y demás creaciones humanas que son el correlato *objetivo* de la conciencia colectiva.

Integra también la Naturaleza y el Medio Ambiente.

El estudio de este cuadrante -del exterior de lo colectivo- se ocupa de las ciencias sistémicas, las estructuras tecnoeconómicas, los sistemas sociales, todo lo calificable como *científico*.

Wilber<sup>75</sup> cita el siguiente ejemplo, del desarrollo en estadios de este *Cuadrante Inferior Derecho*, para el caso de una estructura sociopolítica:

a) La ideología conservadora tradicional -que subraya los valores míticos de la religión, aboga por la familia y la patria y defiende el valor de las jerarquías, el patriarcado y el militarismo- surge en el *cuarto estadio DQ-Azul*\_convencional y etnocéntrico.

b) En reacción, surge la Ilustración, inaugurando el *quinto estadio ER-Naranja*, de conciencia racional, postconvencional y mundicéntrica, que fundamenta la ideología política liberal, los derechos fundamentales, la democracia y la ciencia. Un pensamiento racional y estricto, que propicia el materialismo científico y las ciencias duras y niega la evidencia de toda vida interior. (Wilber, K. 2000)

74 Wilber, K. *Una Teoría de Todo*. p.81

75 Wilber, K. *Ib.* p.130-133

c) A continuación, contrarrestando la rigidez del estadio Naranja, el siguiente estadio (*FS-Verde*) rechaza toda imposición y jerarquía y se instala en la aceptación amable de todas las ideas.

Luego, cada estadio surge siempre en reacción o compensación del anterior.

A continuación, esquematizamos el modelo en la Figura 3.

**Figura 3. El Modelo OCON de Wilber.**

<i>CUADRANTE SUPERIOR IZQUIERDO</i>	<i>CUADRANTE SUPERIOR DERECHO</i>
<p style="text-align: center;"><b>YO y Conciencia</b> ( Subjetivo)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Desarrollándose a través de los 8 Estadios de la Dinámica Espiral</li> <li>· En Líneas o Corrientes a modo de Inteligencias Múltiples (Gardner)</li> <li>· Estados alterados/Experiencias Cumbre</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Cerebro y Organismo</b> (Objetivo: <b>ELLO</b>)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Desarrollándose desde estados orgánicos a sistema límbico, a neocórtex ...</li> </ul>
<i>CUADRANTE INFERIOR IZQUIERDO</i>	<i>CUADRANTE INFERIOR DERECHO</i>
<p style="text-align: center;"><b>NOSOTROS</b> (Subjetivo)</p> <p style="text-align: center;"><b>Visiones compartidas</b> Cultura, Valores, Creencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Desde Arcaico, Animístico-Mágico, Dioses de Poder, Orden Mítico.</li> <li>· Racional-científico, Pluralista, Integral a Holónico</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>ELLOS</b> (Objetivo)</p> <p style="text-align: center;"><b>Naturaleza y Medio Ambiente</b> <b>Sistemas Sociales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Desde Clanes de supervivencia, Tribus étnicas, Imperios Feudales, Primeras Naciones.</li> <li>· De Agrupaciones de Estados ... a ... Redes Holísticas</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Wilber<sup>76</sup>

Para Wilber<sup>77</sup>, la ciencia -por más evidentes- se ha dedicado al estudio de los cuadrantes superior e inferior derechos -es decir, los físicos y objetivos- descartando, como no científica, cualquier experiencia subjetiva de la conciencia y dando así prioridad a las ciencias "duras" (física, biología, neurología) sobre las "blandas" (antropología, psicología, sociología).

<sup>76</sup> Wilber, Ken (2001) *Una Teoría de Todo*

<sup>77</sup> Wilber, K. *Ib.* p.83

Sostiene que no es aceptable que toda la ciencia se fundamente únicamente en lo sensorio porque hasta las ciencias "duras" se basan en conceptos subjetivos no-observables, citando como ejemplo a las matemáticas, que dan como real, la raíz cuadrada de un número negativo, que nadie ha visto nunca.<sup>78</sup>

## 8. A MODO DE SÍNTESIS

---

Cada estadio de desarrollo configura una determinada manera de interpretar y percibir el mundo. Por tanto, podría decirse que existen tantos mundos como estadios de desarrollo. Pero: ¿Cuál es entonces el mundo "real"? ¿Cuál es el verdadero?

La respuesta -sencilla- no deja de ser inquietante: cada mundo es real para el que vive en él. Pero, si suponemos que cada estadio contiene a los anteriores, tendremos interpretaciones distintas del mundo -las de cada estadio anterior-reunidas en el mismo individuo. ¿Cómo se las arregla entonces para definir un criterio?

Pues también es sencilla la respuesta: se las arregla porque cada estadio "trasciende", es decir, interpreta, el mundo del estadio anterior, desde una perspectiva más amplia de la misma verdad, porque no hay verdades absolutas, sino la parte de verdad que en cada momento alcanzamos a ver.

O, como dice Wilber (2018) "Cada nivel es verdadero pero cada nivel superior es todavía más verdadero".<sup>79</sup>

Como consecuencia, afirma :

"La idea de que cada nuevo nivel nos proporciona una interpretación más exacta del mundo sensoriomotor real elimina cualquier posibilidad de saber lo que es realmente cierto sobre el mundo sensoriomotor o sobre cualquier otro mundo. Lo único que, desde esa perspectiva, podemos llegar a conocer son visiones parciales, fragmentadas e incorrectas, es decir, falsas, de una realidad que, como la evolución es incesante, quedará siempre fuera de nuestro alcance".<sup>80</sup>

Pero no es sólo cuestión de percepción, de visión del mundo, lo que diferencia un estadio de otro. Es también cuestión de "interpretación", de los referentes comunes que seamos capaces de identificar. Hablamos de cultura, hablamos de significante y de significado: el mundo "es" pero cada nivel lo interpreta. Y, en esa interpretación, tienen un primordial papel la conciencia y la semiótica, porque:

"El hecho de nombrar y dar un significado a las estructuras y estados superiores abre las puertas al crecimiento y desarrollo en esos estados; permite a la mente empezar a pensar en esa dirección y nos asegura que esas realidades están realmente ahí".<sup>81</sup>

---

78 Wilber, K. *Una Teoría de Todo*, p.115

79 Wilber, Ken. *La Religión del Futuro*. p.643

80 Wilber, Ken. *Ib.* p.643

81 Wilber, Ken. *La Religión del Futuro*, p.650

Insiste Wilber:

"Sólo los individuos que se hayan desarrollado hasta el nivel en el que existe un determinado referente y lo hayan experimentado estarán en condiciones de ver cómo ese significado aflora en su conciencia apenas vean o escuchen ese significante, sólo ellos serán capaces de comprender ese significante".<sup>82</sup>

Sin embargo, desde "las instancias oficiales" se asume generalmente que todos gozamos del mismo nivel de conciencia -el racional- con lo que, cualquier referente, pasa por ser, inevitablemente, representación de objetos meramente físicos o sensoriomotores. No existe, pues, nada subjetivo ni espiritual para la *Ciencia*.



## V. EDUCACIÓN

### 1. ANTES QUE NADA: QUÉ ES EDUCAR?

---

Al tratar sobre Educación, nos encontramos con dos inconvenientes: uno, que no existe definición precisa de en qué consiste el hecho de educar. Otro, que la misma palabra educar posee distintos significados.

Si comenzamos por lo más sencillo, indagar acerca del origen de la palabra, parece provenir:

- a) del latín *ex ducere*, que puede traducirse como "sacar afuera, hacer que alguien salga de un determinado estado por sí mismo, por sus propios medios" -lo que nos acerca al sentido de la mayéutica socrática-; y
- b) de la expresión, también latina, *educare*, que viene a significar "conducir", "guiar" o "encaminar", más en consonancia con la visión de la educación tradicional.

La primera acepción de educar -*ex ducere*- presupone una acción sostenida entre dos sujetos, donde uno ofrece y otro recibe, ayuda, para salir airoso por sí mismo, de una determinada situación.

En la segunda acepción -*educare*-, educar es la acción entre dos partes, en la que una transmite a la otra unos conocimientos que posee y que son necesarios, de modo que la otra parte -que no los posee- los utilice en su provecho.

Así, en los términos más simples y genéricos, educar es enseñarle a otro (o enseñarse a sí mismo) lo que necesita saber. Y ésto entronca con las dos funciones más reconocidas de la educación: la de instruir y la de formar al alumno.

Mientras que la *instrucción* va referida a la enseñanza de aquellas habilidades consideradas útiles en la materia de que se trate, la *formación* alude a algo más profundo y sostenido en el tiempo: la creación de unos parámetros de juicio, para configurar el carácter y construir una ética, que permitan a la persona desarrollarse y avanzar en el propio nivel de conciencia.

Educarse traduce, pues, en un proceso complejo de transmisión de información-formación, aprehensible, entre el maestro y el alumno, y que puede ser utilizada, a futuro, en mutuo beneficio.

### 2. POLÍTICA Y MORAL: LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN

---

Por diversas razones, la Educación ha servido, desde sus inicios, a dos perspectivas,

aparentemente coincidentes en la forma, pero profundamente opuestas en el fondo.

Desde la primera perspectiva -la de Sócrates y Platón- la educación venía a ser el mayor acto mutuo<sup>83</sup> de consideración posible, entre discípulo y maestro, en el que ambos se abrían a compartir y a perfeccionar sus saberes respectivos, con el fin de crecer y hacerse: se trataba de alcanzar la virtud, a través de la sabiduría.

Desde la segunda perspectiva -la de Aristóteles- la Educación se concebía como la herramienta que posibilitaba la convivencia, en un régimen cualquiera, a partir de la enseñanza en las "virtudes" de ese régimen: la Educación pasaba a ser elemento necesario del Estado que precisaba de un tipo determinado de ciudadano que lo sustentara.

En la Grecia clásica, que entendía que el ciudadano era una parte "real y viviente" de la polis, la distinción entre ambas perspectivas carecía de valor porque, que el "espíritu" del ciudadano se correspondiera al máximo con el "espíritu" de su ciudad, significaba que el ciudadano alcanzaba las cotas más altas de prestigio y de virtud, a las que podía aspirar, entre iguales: una polis "buena" estaba conformada, necesariamente, por "buenos" ciudadanos.

Pero, con el sucederse de los siglos, cuando la bondad del ciudadano y de la polis separaron sus caminos, los gobiernos han venido eligiendo promocionar su propio régimen, antes que las virtudes de sus ciudadanos. Se olvida así -hasta hoy- al verdadero protagonista de la Historia -el ser humano, la Humanidad- en interés y beneficio de las élites gobernantes, que legislan y negocian en bien propio, antes que en bien de lo colectivo.

Los filósofos de la Grecia clásica fueron los primeros en reconocer la importancia de educar a sus ciudadanos, en consonancia con el carácter y el "espíritu" de su polis, hasta el punto de significarse como parte indisociable de ella.<sup>xiii</sup>

Así, en la Atenas de Clístenes<sup>84</sup>, el ostracismo -consistente en la expulsión de la ciudad de quien fuera considerado indigno de ella- era el mayor castigo que podía infligirse a un ciudadano, al privársele de participar en los ritos religiosos, las celebraciones, las artes, los juegos o cualquier otra actividad de la vida pública que daban sentido a su existencia.

Y, en la Atenas de Pericles -siglo V a.C-, coexistían dos visiones de la educación: la sostenida por Platón y Aristóteles, que proponían que la educación fuera íntegramente regulada por el régimen, y la de los sofistas, que preferían enseñar ética y retórica a los que pudieran permítirselo, a cambio de dinero.

En el primer caso, la educación no era libre, la decidía el Estado. En el segundo, cada familia decidía privadamente la orientación de la educación que ofrecía a sus hijos.

Frente a los sofistas, Sócrates – considerado el fundador de la Ética- puso el foco de

83 Sócrates empleaba la *Mayéutica* para llegar a conclusiones nuevas a través de las respuestas obtenidas en sus diálogos. En los diálogos, aprendían ambas partes dialogantes.

84 Clístenes, Arconte de Atenas hacia el 510 a.C, es considerado el fundador de la Democracia.

atención en el estudio del hombre y de las virtudes y a través de la *Mayéutica* -su forma personalísima de enseñar, aprendiendo- defendió la educación, como único camino practicable hacia el conocimiento y la sabiduría, los verdaderos objetivos de valor, en la vida:

"La sabiduría es la única moneda de buena ley, y por ella es preciso cambiar todas las demás cosas. Con ella se compra todo y se tiene todo: fortaleza, templanza, justicia; en una palabra, la virtud no es verdadera sino con la sabiduría, independientemente de los placeres, de las tristezas, de los temores y de todas las demás pasiones. Mientras que, sin la sabiduría, todas las demás virtudes, que resultan de la transacción de unas pasiones con otras, no son más que sombras de virtud; virtud esclava del vicio, que nada tiene de verdadero ni de sano..."<sup>85</sup>

También Platón contempló la educación como pilar necesario del modelo de ciudadano de su *polis* perfecta. En su *República* propuso dos niveles de educación: uno *-elemental-* para el normal de los ciudadanos y otro *-superior-* basado en el conocimiento y la práctica de la virtud, reservado a los futuros encargados del gobierno de la ciudad.

Cuando Aristóteles define al hombre como *zoon politikón*, está aludiendo a la necesidad de vivir en relación con los demás como medio de realizarse en plenitud.<sup>xiv</sup>

Ese realizarse en plenitud, según Arendt (2010) era la prerrogativa de los ciudadanos que podían disfrutar de la "buena vida" que -para Aristóteles- era la vida de ocio, es decir, la que estaba libre de cualquier actividad productiva y no sujeta a las necesidades vitales.<sup>xv</sup>

El ocio permitía dedicarse a lo verdaderamente relevante: el conocimiento del hombre, de la naturaleza, a contrastar ese conocimiento con el de otros, a la dialéctica, la retórica, la filosofía, al arte y demás actividades de la vida contemplativa, en las que el hombre podía alcanzar el máximo de su desarrollo personal, al relacionarse y comunicarse con otros, actividades todas amparadas en la educación.

Contrariamente, el "no ocio", la vida activa, era la vida de los comerciantes y artesanos, el "negocio" (del latín *nec otium*, no-ocio) que los romanos identificaron con todo lo concerniente al trabajo asalariado, necesario para cubrir las necesidades y comodidades fisiológicas e impropio del estatus de un ciudadano<sup>xvi</sup>.

Aristóteles recomendaba, pues, en su *Política*, que los jóvenes fueran educados en el conocimiento que posibilitara "el uso y la práctica de la virtud". Añadiendo que la educación debía ser regulada por el legislador, ser única e igual para todos<sup>xvii</sup> y -lo más importante- que debía darse "de acuerdo con el régimen" para facilitar la vida de los ciudadanos -al ser educados en la moral y las costumbres de su tiempo- y asegurar la supervivencia de la propia ciudad, objetivos, ambos, implícitos en la labor de todo gobierno.<sup>xviii</sup>

Varios siglos después, Rousseau, recuperando las teorías de Platón, propondría una educación afín a las leyes del Estado, inspirada en los principios de la voluntad general, que enseña al ciudadano "a desear lo que es bueno para la sociedad".

85 Platón, *Fedón*. p.157

Según García Moriyón<sup>86</sup>, para Rousseau, "educar es a un tiempo, liberar y domesticar", porque sólo el autocontrol puede darnos la libertad: de la enseñanza en la "virtud", se pasó a la enseñanza en los "valores", o en aquello que gozaba de aprecio, socialmente.

La función primera de la Educación, fue vista, pues, como el modo de formar el tipo de ciudadano que encajara en su comunidad: era, sobre todo, un intento de formación moral, acorde con lo conveniente, en lo individual y lo colectivo.

En esa función, la Iglesia Católica tuvo un papel principal -unas veces junto al poder, otras frente a él- conformando el modo de pensar y sentir de sus creyentes y arrogándose la exclusiva autoridad sobre la moralidad, lo que provocó frecuentes disputas con el poder.

Ya en pleno siglo XIX, el español Gil de Zárate (1995:117) defendiendo la secularización de la escuela, afirmaba que:

"La cuestión de la enseñanza es cuestión de poder, el que enseña domina, puesto que enseñar es formar hombres amoldados a las miras del que los adoctrina. Entregar la enseñanza al clero es formar hombres para el clero y no para el Estado, es trastornar los fines de la sociedad humana, es trasladar el poder de donde debe estar a quien por su misión misma tiene que ser ajeno a todo poder, a todo dominio".<sup>87</sup>

Según Wolff<sup>88</sup> y García Moriyón, desde la Ilustración, el objetivo de la moral se centró en obtener la felicidad en este mundo, no por medio de la virtud, sino por medio del esfuerzo personal y del trabajo.

Se identificó la felicidad con la riqueza y muy especialmente con la propiedad privada. Todo lo que contribuía a crear riqueza era un valor social.

Bentham, Stuart Mill y otros utilitaristas ingleses vieron en la Educación, el medio de más alcance para contribuir a la formación de los trabajadores, en una sociedad industrializada, creadora de riqueza.

Para asegurar el avance de esa sociedad industrializada, el Estado comenzó a hacerse cargo de la educación como cosa pública, entrando en competición con la hasta entonces tarea -casi exclusiva- de la Iglesia, en las escuelas.

Para García Moriyón:

"El Estado se va haciendo cargo de la educación porque ésta es importante para el avance de una sociedad con una progresiva industrialización y una economía más dependiente de un cierto nivel de formación de los trabajadores y de los mandos empresariales; pero también asume el costo de la escolarización porque es un Estado controlado por la burguesía que reconoce en la educación adquirida el factor decisivo de la legitimidad de su posición social"<sup>89</sup>

86 García Moriyón, Félix. El Troquel de las Conciencias. p.55

87 Gil de Zárate, A., *De la instrucción pública en España*. Pentalfa. Oviedo 1995. Vol. I. p.117

88 Wolff, Jonathan. *Filosofía Política: Una introducción*. Pp 68-75

89 García Moriyón, Félix. *Ib.* pp. 54-56

### 3. LOS MODOS DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

---

En la actualidad, el concepto de Educación diverge, según nos acerquemos al "modelo tradicional" o al "nuevo paradigma". Ambos modelos coinciden en que educar es, esencialmente, transferir conocimientos. Pero en el qué y el cómo se transmiten esos conocimientos estriban las mayores diferencias.

El paradigma primero de la educación -el tradicional-, situaba en el papel central al educador: era protagonista activo de la educación, director del aprendizaje y poseedor de los conocimientos que se querían transmitir

El alumno era considerado simple receptor pasivo, sin otra función que aceptar y tratar de acaparar el mayor volumen de la enseñanza que se le impartía.

El modelo clásico de Durkheim, vigente hasta bien iniciado el siglo XX, preconizaba, según García Moriyón<sup>90</sup>, la idea de una escuela moralizadora y socializadora, una especie de sociedad a escala que reproducía -imponiéndolo- un sistema social -y su división en clases- donde el niño es bueno cuando es obediente y "la escuela es sobre todo una comunidad moral".

Para Marina, este tipo de enseñanza "pasiva, basado en la memoria y en el aprendizaje por transmisión, favorece la docilidad y la norma y establece relaciones de sumisión entre el discípulo y el maestro"<sup>91</sup>

Pero es el modelo que más se ha venido aplicando hasta hoy, con la poca novedad de algunos cambios en el material didáctico, o la incorporación de ordenadores en las aulas.

El segundo paradigma<sup>92</sup>, el de la "Educación Nueva" sitúa, por contra, al alumno como centro del proceso educativo: lo importante no es que el niño obedezca, sino que actúe libremente, sin que tenga que estar sometido a disciplina o autoridad alguna.

El niño es, aquí, un ser moral y autónomo desde su infancia, apto para tomar sus decisiones y construirse a sí mismo, según sus propias tendencias y capacidades.

En palabras de Marina:

"Este modelo de educación "activa, constructiva y de aprendizaje, basado en el descubrimiento, favorece la autonomía y la creatividad del alumno, y establece relaciones de afecto y camaradería entre el discípulo y el maestro".<sup>93</sup>

Como ejemplo extremo de este modelo sitúa -Marina- a las escuelas tipo Summerhill<sup>xix</sup>, partidarias -como Rousseau- de no obligar al niño a asistir a clase o a estudiar, cuando no quiere, porque ya aprenderá cuando se interese en ir.

---

90 García Moriyón, Félix. *El Troquel de las conciencias*. p.54

91 José A. Marina. *El bosque pedagógico*. Editorial Ariel-Planeta. Barcelona. 2017. p.44

92 Edmond Demolins, fundador de L'École des Roches en Verneuil-sur-Avre (Francia), introduce el término de Educación Nueva.

93 José A. Marina. *El bosque pedagógico*. p.43

De este cruce de opuestos deriva hoy la situación de la educación: mientras los sectores afines a las nuevas Pedagogías, progresistas o de izquierdas, defienden el modelo nuevo, los sectores más conservadores defienden el modelo tradicional.

En adoptar una u otra alternativa, está situado el gran debate.

Creemos, sin embargo, que ambos modelos están alejados del fin teleológico que los griegos asignaban a la educación y que consideramos el más correcto.

Desde la Ilustración, decíamos, se había pasado de una enseñanza *en la virtud*, a una enseñanza *en los valores*. Cosa que no deriva en resultados muy favorables.

Porque, en un contexto de exacerbado liberalismo -político y económico-, en el que hasta las democracias se declaran "liberales" y donde los mercados y las instituciones monetarias imponen las normas que dócilmente siguen los gobiernos, es natural que sólo se "valore" la búsqueda desenfrenada de la riqueza, la fama o el éxito social, sin que importen demasiado los medios para conseguirlo.

Satisfacer de inmediato lo que apetezca, acumular recursos que uno no va a alcanzar a consumir, sin pensar en las necesidades de los que vengan detrás, y otras atrocidades más, del mismo estilo, son las metas deseadas de las masas y del ideario popular.

En palabras de García Moriyón:

"Los bienes que persiguen los seres humanos en el mundo occidental contemporáneo, son sobre todo los bienes de la vida cotidiana, de la vida normal y corriente en este mundo. Hay ausencia de grandes ideales o de aspiraciones a bienes trascendentes, como los que defienden todas las tradiciones religiosas. Adquieren, por tanto, prioridad las aspiraciones que conectan con los valores mundanos o seculares, como pueden ser la el bienestar, la salud, la evitación del dolor y el sufrimiento, el reconocimiento social y la riqueza, importante ésta última en una sociedad que, como bien señalaba Marx, da prioridad al valor de cambio frente al valor de uso".<sup>94</sup>

Fama, riqueza y éxito social son, hoy, los valores más preciados por gran parte de la ciudadanía. Y el Estado, que nació para conciliar y ordenar la feliz y provechosa convivencia entre sus ciudadanos, hace años que abdicó de su tarea y confía en que, "la mano invisible del mercado", aleccione también -a conveniencia- la moral sin virtud que campa en nuestras latitudes.

A la ausencia de cualquier aspiración espiritual en los planes de vida de gran parte de la ciudadanía, se suma el profundo desconocimiento de una verdadera *Ética de las Virtudes* y de la necesidad de incorporarla en nuestras vidas.

La sociedad democrático-liberal, no ha sabido conciliar adecuadamente el derecho a la libertad individual y la no intromisión del Estado en el ámbito de la privacidad, que es el ámbito en el que se inserta la Ética.

Por eso, la Educación -hoy- no se ocupa de enseñar Ética o Filosofía, dos disciplinas imprescindibles si, además de buenos estudiantes, pretendemos formar -también y sobre todo- excelentes personas.

94 García Moriyón, Félix. *El troquel de las conciencias*. p.99

Recuperar el sentido original de la Educación, formar el carácter en la virtud, y elevar el conocimiento del alumno para que el conocimiento lo eleve a él, debe ser -de nuevo- el fin primero de la Educación.

Porque, como sostiene Victoria Camps:

"Educar es, precisamente, enseñar a ser adulto, para lo cual hace falta un marco de referencias, de bienes o de valores, como queramos llamarles, claros y definidos. Para poder hacer juicios y tener opiniones, hay que partir de conocimientos asentados y de preferencias indiscutibles."<sup>95</sup>

En esa tarea de ayudar en la *formación del carácter*, el desarrollo de la Conciencia en estadios es un "descubrimiento" de verdadera trascendencia, aplicable en todos los ámbitos de las relaciones humanas y, muy especialmente, en la Educación.

Conocer el enfoque específico que puede darse a cada caso y ayudar a comprender qué motiva, cómo aprende, cómo piensa la persona, en cada uno de esos distintos niveles, puede ser un buen punto de partida en la enseñanza: si todas las personas no somos iguales, ¿por qué siguen educándonos a todos igual?

Piaget, Kohlberg, Gilligan, Graves y Wilber han demostrado en sus estudios, que la persona atraviesa por diferentes estadios en el desarrollo de su conciencia, moviéndose, desde una posición de egocentrismo y egoísmo extremo, hacia una posición cada vez más altruista y abierta a los demás y condicionando el modo en que concibe el mundo y su ubicación en él.

Pero, si uno está donde está, ve el mundo desde ahí. No va a cambiar de perspectiva mientras no se mueva -o le hagamos moverse- del lugar que ocupa. Y esa es la labor de la Educación, su gran potencial: adaptar la metodología en función del estadio de desarrollo del alumnado.

Para identificar esos niveles pueden resultar operativos los estadios de Kohlberg, los de Graves, la Dinámica Espiral de Beck y Cowan o la traslación de todos ellos a los Cuatro Cuadrantes de Wilber.

Para ser efectivos, necesitamos hablar a cada persona -en su estadio- en el idioma que comprende e interpreta. De lo contrario, seguirá reaccionando "como si le habláramos en chino": no atenderá, no se motivará, no aprenderá, no será -por causa de su educación- una persona mejor.

Lo que nos mueve, difiere, pues, en función del estadio de desarrollo de nuestra conciencia: la meta que perseguimos en la vida, la emoción que predomina en nosotros, el método por el que aprendemos o el modo en que concebimos el mundo, diferencian y justifican nuestro ser y estar ante los demás.

---

95 Camps, Victoria. La transmisión de valores en el proceso educativo. *En Informes, Estudios y Documentos*. Defensor del Pueblo. p 27

Lair Ribeiro<sup>96</sup> experto en coaching personal, señala en su libro, los aspectos más significativos en la conducta de las personas, partiendo de los Estadios de Graves/Beck.

La Figura 4 los representa a continuación:

**Figura 4 . Aspectos relevantes para los Estadios de Graves/Beck**

Nivel	Se motiva con...	Emoción básica	Aprende por...	Modo de pensar
BEIGE	Supervivencia	Relajación	Repetición	Autista
VIOLETA	Seguridad	Miedo	Condicionantes	Animista
ROJO	Recompensa	Vergüenza	Intención	Egocéntrico
AZUL	Orden/Significado	Culpa	Precaución	Absolutista
NARANJA	Competencia	Compulsión	Expectativa	Múltiple
VERDE	Afiliación	Depresión	Observación	Relativista

Fuente: Elaboración propia, con datos de Lair Ribeiro.

Luego, si partimos de las diferentes visiones del mundo de cada nivel, el método de enseñanza escogido para cada sujeto, podrá ser más efectivo.

Antes que concentrar la educación en los sectores más dotados -económica o intelectualmente- será preferible abordar la formación en los niveles más básicos, porque acogen el mayor porcentaje de población, y porque son, también, los niveles, en los que se fundamentan las costumbres -que luego devienen en leyes- y en los que se vota y elige a los gobiernos, en las democracias.

Propiciando el avance de estadio en los niveles básicos, se beneficiará toda la sociedad, mucho más que si la educación más específica o de mejor calidad, se dirige a los estadios superiores o las élites sociales, cosa que, hasta ahora, viene siendo lo habitual.

En la misma línea de subrayar las profundas diferencias que separan un nivel de conciencia de otro, representamos en la Figura 5, un nuevo esquema de Lair Ribeiro<sup>97</sup>, que nos habla de lo que prioriza cada uno de los estadios seleccionados.

En este caso, los temas reseñados están más en relación con la *jerarquía de necesidades* -de las más básicas a las más elevadas- detalladas por Abraham Maslow, en su famosa Pirámide<sup>xx</sup>, integradas en la clasificación de Graves/Beck.

96 Ribeiro, Lair. *El poder de la complejidad*. p.65

97 Ribeiro, Lair. *El poder de la complejidad*. p.75

**Figura 5. Cuestiones relevantes para Cuatro de los Estadios de Graves/Beck**

AZUL	NARANJA	VERDE	AMARILLO
SEGURIDAD	PODER	CONVIVENCIA SOCIAL	ESTIMA
SUMISIÓN	ACCIÓN	ACOMODACIÓN	SER
ORDEN	UTILIDAD	MODA	EXPRESARSE
OBEDIENCIA	PRAGMATISMO	ESTAR JUNTO A	LIBERTAD
ESTABILIDAD	RIESGO	EQUIPO	INDULGENCIA

Fuente: Elaboración propia, a partir de Lair Ribeiro (2007)

#### 4. A MODO DE SÍNTESIS

---

Si todo el conocimiento, que subyace en los avances de nuestra tecnología más reciente o en la base de las ciencias diversas que enseñan nuestras escuelas y universidades, se recapitula y transmite a través del sistema educativo, parece congruente que sea también el sistema educativo el que asuma la función de formar *en el carácter, o mejor, en la virtud*.

De ese modo, propiciará un espacio de paz y concordia, en el que, aparte de instruirse en los saberes prácticos, los ciudadanos despierten a la aspiración sabia de superarse a sí mismos.

Lo que nos recuerda también, García Moriyón, con esta cita de Jovellanos, en plena concordancia con Sócrates:

"¿No es la instrucción la que enseña al hombre sus deberes y la que le inclina a cumplirlos? La virtud consiste en la conformidad de nuestras acciones con ellos y, solo quien los conoce puede desempeñarlos", de donde la ignorancia está en el origen de prácticamente la totalidad de nuestras malas acciones.<sup>98</sup>

---

98 García Moriyón, Félix. *El troquel de las conciencias*. p.130

## VI. CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN FINAL

### 1. CONCLUSIONES

---

1) Este trabajo ha respondido al intento de resituar -en el primer plano de la actualidad- la necesidad de entender la verdadera esencia a la que el ser humano responde -su naturaleza espiritual- ausente, hoy, de la agenda de los gobiernos, de los ambiciosos planes de empresa o de los proyectos de vida de gran parte de la ciudadanía.

Cosa que desemboca en la falta de ideales y de compromiso, observables en cualquiera de los ámbitos de la convivencia ciudadana. Por supuesto, también en la Política.

En el mundo, observamos dos problemas principales: uno, -reconocible a simple vista, en la conducta de las mayorías sociales- es el predominio de la emoción sobre el discernimiento; y otro, el no llamar a las cosas por su nombre. Porque, curiosamente, no llamar a las cosas por su nombre, hace que esas cosas dejen de existir. Y hay cosas sustanciales que tienen que quedarse en la memoria.

Ambas situaciones problemáticas se revierten con *Educación*.

2) En respuesta a los objetivos propuestos, hemos expuesto -con la brevedad que la extensión de este trabajo nos requiere- algunas de las investigaciones de más prestigio, que demuestran el progreso producido en el desarrollo de la conciencia, desde las primeras agrupaciones humanas hasta nuestros días, prueba del avance hacia *el más ser*, en el que el ser humano se inserta.

Decimos que entendemos ese movimiento hacia el *más ser*, como el grado de mayor perfección de todo lo que existe. Un movimiento que -ya sea consciente o inconscientemente- el ser humano emprende, al modo en que, toda acción que se inicia, busca completarse.

Y precisamos que algo es perfecto, cuando no necesita de nada adicional para ser lo que es, cuando está completo o acabado. O, cuando no puede ser, más ni mejor de lo que ya es, en ninguna dirección o aspecto:

a) Si el ser humano es un equipo integrado de materia (cuerpo) y espíritu (alma), al tiempo que el cuerpo se desarrolla y completa físicamente, también el espíritu se desarrolla en Conciencia. Y progresan ambos, -materia y espíritu- porque son susceptibles de avanzar desde su estado.

b) "Yo soy yo y mi circunstancia" -decía, Ortega y Gasset- referido a lo

cambiante del *alrededor* que influye en el *adentro*.

Lo cambiante es la experiencia, que termina por cambiar al que la experimenta.

De la experiencia aprendemos. Y, si aprendemos, somos un poquito más "nosotros mismos", de lo que -antes de la experiencia- éramos.

Luego ser perfectos, es cuestión, simplemente, de avanzar hasta donde más, no es posible.

La vida, tal como la conocemos, produce constantemente cambios, en cualquiera de las direcciones que consideremos y, el propio hecho de ese cambio, demuestra la apertura a un estadio posterior, más avanzado -en aquello que se modifica- por el simple hecho de vivir.

Porque, si algo cambia, es que podía ir a más, a mejor, a más opciones.

Sólo lo imperfecto, necesita de versiones distintas de sí mismo: de ahí que el ser humano camine hacia su plenitud, porque parte desde lo incompleto, desde la imperfección.

3) Hemos afirmado -junto a los clásicos griegos- que el ser humano se hace mejor o más perfecto, a través de la virtud. Razón, que nos ha movido a exponer nuestra idea de Virtud y de Ética, de Valores y de Moral, para mejor delimitar a qué queremos referirnos cuando decimos Virtud.

Y hemos expresado nuestra propia noción de Conciencia, subrayando el primordial papel que representa en la evolución de la familia humana, al tiempo que demandamos de la Educación, que asuma su función originaria de formar en el carácter.

4) Hemos defendido que Conciencia es el sumatorio de las experiencias cruciales de vida, en las que aprendemos el recto discernir y el obrar en amor.

Cosa que, los diversos modelos de estadios propuestos, evidencian: avanzar en el estadio de desarrollo implica ampliar el grado de conciencia, de menos a más saber y de menos a más amor.

5) Porque no tenemos la menor duda sobre la continuidad de la vida -y de la conciencia que la acompaña- hemos intercalado libremente, algún razonamiento a favor de la Reencarnación que, a nuestro criterio, ofrece mejores salidas a algunas cuestiones -largo tiempo sin respuesta- con la modesta intención de señalar, otra dirección posible, en la comprensión de nuestro adentro y nuestro afuera.

Nos parece que, la aparente discrepancia entre las creencias de Oriente y Occidente, se mantienen únicamente por obra de la religión, en sus múltiples modalidades, y nos parece que, poder conciliar lo que de bueno hay en cada parte, depende sólo del tiempo que la humanidad precise, para alcanzar los estadios Amarillo y Turquesa.

Como reflexión de síntesis sobre este tema, se nos ocurre el sencillo ejercicio de lógica, siguiente:

a) Imaginemos:

- 1) Que la conciencia es el sustrato útil de conocimiento, de nuestras experiencias de vida.
- 2) Que aunque el cuerpo decae, con la materia que lo compone, el alma sobrevive a ese cuerpo.
- 3) Que el alma conserva el sustrato de la conciencia.
- 4) Que -realmente- hay un movimiento de avance en la vida, en todas sus formas, hacia un ser más perfecto.

b) Preguntémonos ahora:

¿Qué sentido tendría que el alma sobreviviese al cuerpo si no tuviera un modo de seguir en su avance hacia su *ser mejor*?

Porque, ese desenlace de un *Juicio Final* -donde las almas buenas van al Cielo y las malas al Infierno- que proponen diversas Iglesias, no parece reparar el estropicio, ocasionado por doquier, en nuestro tropezar sin norte, hasta alcanzar la meta<sup>99</sup>.

Mejor que "ajusticiar al reo", ¿no sería más *estético*, permitirle la ocasión de aprender, hasta que no conciba otra forma de conducta, que la de no causar mal a nada? No sería más *justo* darle al errado una siguiente oportunidad? ¿No sería más *lógico* poder disponer -como en los videojuegos- de "más vidas"?

En fin: más estético, más justo, más lógico...

## 2. REFLEXIÓN FINAL

---

Nada de lo que afirmamos en lo extenso de este trabajo puede ser "probado" más allá de la propia lectura interior que cada uno puede hacer.

Nuestro estudio no ha pretendido investigar hipótesis de las que deducir el resultado probado de ninguna verdad.

Mas bien al contrario, nuestro trabajo comienza afirmando lo que de cierto sabemos, y continúa en la búsqueda de los progresivos avances admitidos por la ciencia, que de algún modo hagan preveer la veracidad de lo que intuimos.

Como único hecho demostrable, señalamos la verificación -desde las numerosas teorías que lo abordan- de que existe un movimiento evolutivo de la conciencia -también en el ser humano- hacia una mayor complejidad y una mayor inclusión, hacia un más saber y hacia un más amor.

Contar con los estadios de conciencia nos permite conocer por qué, lo que nos parece tan natural, es ignorado o incomprendido por otros.

---

<sup>99</sup> Aludimos a los errores cometidos en una vida que termina ahí y queda lista para "ser juzgada".

Por qué alguien a nuestro lado está diciendo las cosas que dice. Por qué puede decidir, sin conocer las razones ocultas de lo que decide. Por qué pautas se guía. Qué lógica maneja para interpretar la informaciones que recibe.

Los actuales manipuladores de las gentes<sup>100</sup> conocen muy bien, que un 80% de la población mundial -estadios Violeta, Rojo, Azul- son víctimas de su emotividad, su visceralidad o sus pulsiones. No tienen nada más que apretar ese botón, *et voilá*: ya tienen su respuesta favorable.

O, los que estamos del otro lado reaccionamos en lo necesario, o perderemos definitivamente la partida. Y el mundo se obturará en la más terrible secuencia del desarrollo humano.



---

100 Trump, Salvini, Le Pen, y otros populistas de su órbita, serían buena muestra.

## VII. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

### 1. BIBLIOGRAFÍA

---

- Arendt, Hannah. (2017) *La Condición Humana*. Barcelona. Espasa Libros, S.L.U.
- Arendt, Hannah. (2016) *La Promesa de la Política*. Barcelona. Espasa Libros, S.L.U.
- Aristóteles. (1987) *Moral, a Nicómaco*. Madrid. (Austral) Espasa Calpe.
- Aristóteles. (1994) *Política*. Madrid. Editorial Planeta.
- Aurobindo, Sri. (2016) *Sobre la Educación*. Madrid. Luis Cárcamo, Editor.
- Camps, Victoria. (2018) *La Fragilidad de una Ética Liberal*. Barcelona. Edicions UAB.
- Cortina, Adela. (2013) *Para qué sirve realmente la Ética*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Chabreuil, Fabien y Patricia. (2010). *La Dinámica Espiral*. Granada. Ediciones Vesica Piscis.
- Foucault, Michel. (1974) *Las palabras y las cosas*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.S.A.
- García Moriyón, Félix (2011). *El Troquel de las Conciencias*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Kant, Enmanuel. (1989) *Crítica de la Razón Pura*. Madrid. Ediciones Alfaguara.
- Kant, Enmanuel. (1975) *Crítica de la Razón Práctica*. Madrid. Edit. Espasa Calpe.
- Marina, José Antonio. (2017) *El Bosque Pedagógico*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Miñón Sáez, Antonio R. (2012) *El Pensamiento de Platón a la luz de una nueva hermenéutica*. Editorial Club Universitario. Alicante
- Piaget, Jean (1977) *El criterio moral en el niño*. Barcelona. Editorial Fontanella
- Platón. (1997) *La República*. Madrid. (Austral) Espasa Calpe.
- Platón. (2004) *Los Diálogos*. Madrid. (Austral) Espasa Calpe.
- Polo, L. (2006) *Curso de teoría del conocimiento*. Tomo II. Pamplona. Eunsa.
- Ribeiro, Lair. (2007) *El Poder de la Complejidad*. Barcelona. Ediciones Urano.
- Sandel, Michael J. (2018) *Lo que el dinero no puede comprar*. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Sartori, Giovanni. (2018) *Homo Videns*. Barcelona. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Scheler, Max. (1996) *Ordo Amoris*. Madrid. Caparrós Editores, S.A.

Turró, Salvi. En: Vilanou, Conrad y Collelldemont, Eulàlia. (2001) *Historia de la Educación En Valores*. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer.

Yuval Noah Harari. (2018) *Homo Deus*. Barcelona. Edicions 62.

Van Evera, Stephen. (2009) Guía para estudiantes de Ciencia Política. Gedisa. Barcelona

Wilber, Ken. (2000) *Sexo, Ecología y Espiritualidad*. Gaia Ediciones. Madrid.

Wilber, Ken. (2001) *Una Teoría de todo*. Editorial Kairós. Barcelona

Wilber, Ken. (2018) *La Religión del Futuro*. Kairós. Barcelona

## 2. FUENTES CONSULTADAS.

---

Agudelo Murguía, Guillermo. [La Noosfera. Breve introducción » - Teilhard teillard.net/la-noosfera/](http://teillard.net/la-noosfera/) En: Asociación de amigos de T. De Chardin Sección Española. Consulta: 17/05/19.

Camps Cervera, Victoria (2011). La transmisión de valores en el proceso educativo. *En Informes, Estudios y Documentos*. Madrid: Defensor del Pueblo.

Camps, Victoria (2009). *Llició Inaugural del Curs 2008-2009*. Facultat de Filosofia i Lletres. Universidad Autònoma de Barcelona.

Marina, José A. (s.f.). Jose Antonio Marina / Filosofía Práctica [Publicación en un blog]. Disponible en: <https://www.joseantoniomarina.net/pensamiento-de-jose-antonio-marina/> (consulta: 08/05/1919)

Medina Vicent, María. *La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista*. En Dialnet: [Daimon: Revista de filosofía](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6144444), ISSN 1130-0507, [Nº 67 \(Enero-abril\), 2016](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6144444). (consulta: 10/05/2019)

Triglia, Adrián (s.f) La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, en *Psicología y Mente*. Disponible en: <https://psicologiymente.com/desarrollo-moral-lawrence-kohlberg> (consulta: 08/05/19)

## VI. ANEXOS

### 1. DILEMA DE HEINZ

---

#### Los dilemas utilizados por Kohlberg

ÉTICA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO  
DEPARTAMENTO FILOSOFÍA LOS DILEMAS UTILIZADOS POR KOHLBERG  
IES RICARDO MELLA

Publicados en Colby, A. y Kohlberg, L., The Measurement of Moral Judgment, vol.1  
"Theoretical Foundations and Research Validation", Cambridge University Press, 1987.

---

#### DILEMA a

En Europa, una mujer estaba gravemente enferma (próxima a morir) de un tipo especial de cáncer.

Había un medicamento que los médicos creían que podía salvarla. Era una forma de radio que había descubierto recientemente un farmacéutico de la misma ciudad.

El medicamento era costoso de fabricar y el farmacéutico cobraba diez veces la cantidad que le había costado hacerlo. Pagaba 200€ por el radio y cobraba 2000€ por una pequeña cantidad de la medicina.

El marido de la enferma, Heinz, visitó a todos sus conocidos para pedir prestado el dinero e intentó todos los medios legales, pero sólo pudo reunir 1000€, la mitad del coste. Le dijo al farmacéutico que se lo vendiera más barato o que le permitiera pagarlo más tarde.

Pero el farmacéutico dijo: "No. Yo he descubierto la medicina y quiero ganar dinero". Así que, habiendo intentado todos los medios legales, Heinz se desespera y piensa asaltar la farmacia y robar el medicamento para su mujer.

#### DILEMA b

Efectivamente, Heinz asaltó la farmacia. Robó el medicamento y se lo dió a su mujer.

En los periódicos del día siguiente apareció la noticia del robo.

El señor Bronze, un oficial de policía que conocía a Heinz, leyó la noticia y recordó haber visto a Heinz que se alejaba corriendo de la farmacia, por lo que se dió cuenta de que fue Heinz quien robó la medicina.

El Sr. Bronze se pregunta si debe informar de que fue Heinz quien robó la Medicina.

**DILEMA c**

El policía Bronze denuncia a Heinz. Detienen a Heinz y lo llevan ante el juez. Se elige un jurado. La misión del jurado es decidir si una persona es inocente o culpable de haber cometido un delito.

El jurado declara culpable a Heinz. El juez tiene que dictar la sentencia.

Las preguntas que se formulan sobre el dilema a son:

**1.-¿Debe robar el medicamento Heinz? ¿Por qué?**

- a) No, porque la ley es para todo el mundo; las leyes nos dicen qué está bien y qué no, la ley puede dar más importancia a la propiedad que a la vida.
- b) No, porque se convertirá en un ladrón y, si le detienen, irá a prisión.
- c) No, porque sus amigos no esperan de él un comportamiento de esta naturaleza.
- d) No, porque los quebraderos de cabeza que tendrá no le convienen de ninguna manera.
- e) No, porque hay unos acuerdos sociales y aunque ella tenga derecho a la vida, el farmacéutico tiene derecho a la libertad.
- f) Sí, porque todo ser racional acepta que hay derechos que están por encima de todo: el derecho a la vida es más valioso que el derecho a la propiedad.

**2.-¿Si Heinz no quisiera a su esposa? ¿debe robar el medicamento para ella? ¿Por qué?****3.-¿Cómo robar es malo, entonces ¿puede afirmarse que Heinz actuaría mal si roba el medicamento?****4.- Suponiendo que la persona que está por morir no es su esposa, sino una extraña, crees que Heinz debe robar la medicina. ¿Por qué?****5.-¿Te parece adecuado el proceder del farmacéutico?****6.-¿Si tu madre, esposa, novia, hermana ( del sexo opuesto al tuyo) ¿Qué harías en lugar de Heinz?**

De acuerdo a las respuestas que se dan, se puede especular en qué estadio moral se encuentra la persona (aunque Kohlberg aplicaba varios dilemas y los complementaba con otras técnicas antes de hacerse una opinión, ya que no siempre la persona responde lo que verdaderamente haría).

**Nivel Pre-convencional** (moral de los niños muy pequeños y de ciertos adultos):

Estadio 1:

El bien está asociado a lo que determina una autoridad, en el caso de los niños pequeños, lo que el padre o madre dice que es bueno. Se hace el bien por temor al castigo físico y no por empatía, se obedece sin exigir justificación, sólo por temor.

Estadio 2:

Lo moral está determinado por los propios intereses (si me sirve para algo lo hago). Tengo el derecho a perseguir mis intereses y dejo al otro hacer lo mismo. La noción de justicia es únicamente el “ojo por ojo, diente por diente”. (En el dilema de Heinz, se podría responder por ejemplo, no robaría porque me van a pegar si lo hago, o me van a meter a la cárcel, o robaría porque es “mi” mujer y no tendré quien me atienda si ella no está).

**Nivel Convencional:** (lo posee la mayoría, son los considerados “buenas personas” para la sociedad)

Estadio 3:

Ya no sólo se vela por el bien personal sino por bien el del grupo cercano. Existe una preocupación por la aprobación social, y por las expectativas que de uno tiene grupo.

Estadio 4:

Se pasa de un “nosotros” concreto (el grupo cercano), a un nosotros abstracto. Lo moral es lo que dice la ley. Si obedezco la ley actúo bien moralmente. (la persona podría decir que robaría porque es lo que haría un buen esposo, o que no robaría porque la ley prohíbe robar).

**Nivel Post-Convencional:** (son muy pocos los que lo alcanzan, menos aun los que se encuentran en el estadio 6, tal vez el Dalai lama o individuos muy “elevados”)

Estadio 5:

Se tiene la idea de beneficio para la mayor cantidad de personas posible, se reconoce que la ley puede entrar en conflicto con la moral (se diferencia entre legalidad y legitimidad). Dado que los valores son relativos al grupo, se opta por un contrato social.

Estadio 6:

Capacidad de buscar soluciones creativamente basadas en los principios éticos universales (dignidad del ser humano, igualdad, etc.). Dado que la ley se apoya en estos principios universales, dichas soluciones son válidas normalmente. (la persona puede decir que robaría porque antes que el derecho a la propiedad está el derecho a la vida).

## IX. NOTAS

---



- i Diccionario RAE: Física. 1. Pertenciente o relativo a la física. 2. Pertenciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a *moral*.
- ii Podría considerarse uno de esos "atentados" a la *ortodoxia*, reseñar -en nuestras citas al pie- la definición de algunas palabras en el Diccionario de la RAE, pero hemos de aclarar que las citas son del todo intencionadas: las palabras más *inocentes* suelen atesorar significados valiosos que, el ritmo acelerado de los tiempos, frecuentemente, comprime y extracta en lo más superficial de su mensaje. Cuando recurrimos a esas citas, estamos aludiendo al *completo* sentido que abarca la definición.
- iii La *Ley de Causa y Efecto*, vendría a decir algo así como que, cada acción pone en marcha una serie de efectos en cadena. Cuando la acción no es éticamente correcta, los efectos que genere serán indeseables, por más alejados que se sitúen en el tiempo. Pero, además, como "*la creación sigue a su creador*", cuando volvamos a iniciar otra vida -o a veces, en la misma- nos encontraremos con las consecuencias de lo que hemos hecho. Por eso, la única manera de interrumpir la cadena es actuar *en bien*, allí donde antes actuamos mal. Hasta que no corrijamos lo incorrecto, recibiremos en consecuencia.

Hannah Arendt dice algo parecido -refiriéndose a la cadena de efectos que inicia cada acción- cuando habla del efecto del Perdón:

"El perdón es el extremo opuesto a la venganza, que actúa en forma de re-acción contra el pecado original, por lo que en lugar de poner fin a las consecuencias de la falta, el individuo permanece sujeto al proceso, permitiendo que la reacción en cadena contenida en toda acción siga su curso libre de todo obstáculo. En contraste con la venganza que es la reacción natural y automática a la transgresión y que debido a la irreversibilidad del proceso de la acción puede esperarse e incluso calcularse, el acto de perdonar no puede predecirse; es la única reacción que actúa de manera inesperada y retiene así, aunque sea una reacción, algo del carácter original de la acción. Dicho con otras palabras, perdonar es la única reacción que no re-actúa simplemente, sino que actúa de nuevo y de forma inesperada, no condicionada por el acto que la provocó y por lo tanto libre de sus consecuencias, lo mismo quien perdona que aquel que es perdonado. La libertad contenida en la doctrina de Jesús sobre el perdón es liberarse de la venganza, que incluye tanto al agente como al paciente en el inexorable automatismo del proceso de la acción, que por sí mismo nunca necesita finalizar."

Arendt, Hannah. *La Condición Humana*, p.260

- iv Tanto Victoria Camps (2011) en el Informe del Defensor del Pueblo sobre *La presencia de los Valores Democráticos en el Proceso Educativo*, como Adela Cortina (2013) en *Para qué sirve realmente la Ética*, insisten en la necesidad de una "ética de mínimos" que tenga en cuenta los valores fundamentales, como base de los valores cívicos y democráticos.
- v Lógicamente, el don a que alude Aristóteles, es el estadio de conciencia, adquirido de la experiencia de otras vidas, y no "por casualidad", en el momento de nacer. Platón, que sostenía que el alma ya había conocido las ideas en otras vidas (*Anámnesis*) habría tenido algo más claro el trasfondo de esta cita:
 

"Todo el mundo, sin excepción, desea lo que le parece que es el bien, pero ninguno es dueño de evitar las apariencias de la imaginación; y **tal como es uno moralmente, tal le aparece también el fin que se propone**. Si cada uno de nosotros sólo es responsable hasta cierto punto del carácter que tiene, tampoco deberá ser responsable sino hasta cierto grado de las apariencias bajo las cuales se presentan las cosas a su imaginación. Nadie es culpable del mal que hace, si comete este mal por ignorancia del fin verdadero, creyendo que obrando como obra, asegura para sí el bien supremo al que aspira. La busca y el deseo del verdadero fin en la vida no dependen de la libre elección del individuo; es preciso que nazca éste, si puede decirse así, con una vista que le haga discernir claramente las cosas, y entonces podrá escoger el verdadero bien. Pero encontrarse con esta dichosa disposición al tiempo de nacer es un beneficio de la naturaleza, beneficio el más grande y bello de todos, que no puede recibirse ni aprenderse de otro y que no puede ser ni más ni menos que un efecto debido a la casualidad del nacimiento; de manera que la completa y verdadera perfección de nuestra naturaleza sólo consiste en haber recibido este **don** en toda su grandeza y hermosura en el momento que hemos nacido"

Aristóteles. *Moral a Nicómaco*, p. 122
- vi Tal es el sentido que podría interpretarse del 7º Mandamiento -"No hurtarás"- del Decálogo Católico: no es que esté *prohibido* robar, es que **NO** es *posible*. El objeto de los Mandamientos de la Ley de Dios y de la Iglesia, dentro de la tradición católica, es similar al que siguen otras tradiciones religiosas: dotar de una guía explicativa que acoja unos principios mínimos de la *Ley Natural*, que permitan sobrevivir -lo más pacíficamente posible- al género humano.

Lo mismo sucede con el 5º Mandamiento -"No matarás"- que no es que *no deba* hacerse sino que *No puede* hacerse, tampoco: Nadie puede dar ni quitar la vida si consideramos que la vida es algo más que un cuerpo físico.

En nuestra opinión, quizás la Iglesia transforma en órdenes y prohibiciones, lo que no es más que una simple *exposición aclarativa* de la realidad, que es lo que se explica en otras culturas.

- vii El El Bhagavad Guita es una parte del Mahabarata, uno de los libros más sagrados del hinduismo, equivalente a la Biblia de los católicos, con más de 3.000 años de antigüedad. Narra, en sánscrito, la guerra entre "pandavas" y "kurus", en la que Krisna -una encarnación de Dios- revela a Arjuna -príncipe de los pandavas- las cinco verdades que conducen a la iluminación, comenzando por la inmortalidad del alma. De las muchas traducciones existentes, hemos seleccionado la de Yogui Ramacharaca.
- viii Coincido nuevamente con Marina en la importancia del hábito, de la práctica, como base del aprendizaje y en que los hábitos son "esquemas mentales estables, aprendidos por repetición de actos, que facilitan y automatizan las operaciones mentales cognitivas, afectivas, ejecutivas o motoras" y en que "se adquieren por entrenamiento".  
En: [http:// www.joseantoniomarina.net/articulo/los-habitos-clave-del aprendizaje](http://www.joseantoniomarina.net/articulo/los-habitos-clave-del-aprendizaje).  
Véase también su último libro *El Bosque Pedagógico*, cap.IV, pp 73 a 78.
- ix Sensismo: Término que se aplica a los sistemas filosóficos que reducen el conocimiento a la sensación, sin que consideren que sea necesario otro principio o fundamento no sensible para explicar el contenido y el acto de conocer.  
Esta posición fue defendida en la filosofía griega por los sofistas y los estoicos. En la filosofía moderna lo fue por Hobbes y Gassendi, siendo ampliamente desarrollada por B.E. Candillac, cuyos punto de vista tuvieron una fuerte repercusión entre los ilustrados. Se suele denominar esta posición más habitualmente como "sensualismo".
- x Coincido con la idea de Filosofía que José Antonio Marina detalla en el apartado "Pensamiento de José Antonio Marina" de su *blog*: "Para mí la filosofía es el estudio de la inteligencia humana, de sus límites, sus posibilidades y sus creaciones. Es, de alguna manera, la reflexión sobre la evolución humana, de la misma manera que la educación es su puesta en práctica".
- xi Ludwig von Bertalanffy propone en 1928 su Teoría General de Sistemas, definiendo sistema como "un conjunto de elementos que interactúan entre ellos."
- xii Edgar Morin (París, 1921) Filósofo defensor del "pensamiento complejo" referido a la necesidad de interconectar las distintas perspectivas del conocimiento en un todo indisociable.
- xiii Aristóteles, argumenta: "Tampoco debe pensarse que ningún ciudadano se pertenece a sí mismo, sino todos a la ciudad, pues cada ciudadano es una parte de la ciudad, y el cuidado de cada parte está orientado naturalmente al cuidado del todo."  
Aristóteles, *Política*, Libro VII, p.422
- xiv Hannah Arendt, recoge ese mismo sentido de la vida en pluralidad o entre iguales, como condición específica del ser humano, cuando dice: "La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá". Y añade: "esta pluralidad es específicamente la condición -no sólo la conditio sine qua non, sino la conditio per quam- de toda vida política. Así, el idioma de los romanos, quizás el pueblo más político que hemos conocido, empleaba las expresiones "vivir" y "estar entre hombres" (*inter homines esse*) o "morir" y "cesar de estar entre hombres (*inter homines esse desinere*) como sinónimos."  
Arendt, Hannah. (2016). *La Condición Humana*, Paidós: Barcelona, p.22
- También Victoria Camps, aboga por ese sentido de ser en lo colectivo refiriéndose al quehacer humano: "además de ser un quehacer libre, el quehacer humano es un quehacer común, porque somos seres sociales. Lo que elegimos, hacemos o dejamos de hacer repercute en la sociedad y, al mismo tiempo deriva de ella".  
**"No empezamos de cero, sino que partimos de una jerarquía de valores que ya existe y que contribuimos a mantener o procuramos transformar"**.  
Camps, V. en Defensor del Pueblo, Informes, Estudios y Documentos, *La Presencia de los Valores Democráticos en el Proceso Educativo*. Madrid, 5 y 6 de Mayo de 2010, p.19
- xv "La buena vida, como Aristóteles califica a la del ciudadano, no era simplemente mejor, más libre de cuidados o más noble que la ordinaria, sino de una calidad diferente por completo. Era "buena" en el grado en que habiendo dominado las necesidades de la pura vida, liberándose de trabajo y de labor, y vencido el innato apremio de todas las criaturas vivas por su propia supervivencia, ya no estaba ligada al proceso biológico vital. (...) Ninguna actividad que sólo sirviera al propósito de ganarse la vida, de mantener el proceso vital, tenía entrada en la esfera pública".  
Arendt, Hannah., *ib.* pp.47-48

- xvi "En verdad no es dudoso que deben aprenderse los conocimientos útiles que son necesarios, pero no todos; y puesto que está establecida la distinción entre trabajos libres y serviles, es evidente que conviene participar de aquellos trabajos útiles que no embrutezcan al que se ocupa de ellos. Hay que considerar embrutecedor todo trabajo, arte y disciplina que inutilice el cuerpo, el alma o la inteligencia de los hombres libres para el uso y la práctica de virtud."  
Aristóteles, *Política*, Libro VII, p.423
- xvii "Puesto que hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como lo es actualmente cuando cada uno se cuida privadamente de sus propios hijos, instruyéndolos en la enseñanza particular que le parece. Es necesario que las cosas comunes sean objeto de un ejercicio común".  
Aristóteles, *ib.* p.422
- xviii "Lo más importante de todo lo dicho, para que perduren los regímenes, y que ahora todos descuidan, es la educación de acuerdo con el régimen. Pues nula sería la utilidad de las leyes más beneficiosas y ratificadas por todo el cuerpo de ciudadanos, si éstos no están acostumbrados y educados en el régimen, democráticamente si las leyes son democráticas, y oligárquicamente si las leyes son oligárquicas, pues si se puede dar la falta de dominio en un individuo, también se puede dar en la ciudad".  
Aristóteles, *Política*, Libro V, p.294
- xix Summerhill es una escuela fundada en 1927 por Alexander S. Neill en Inglaterra. Pionera de las Escuelas Libres y de la enseñanza en comunidad. Propone la libertad, la felicidad y el amor como bases de la convivencia y meta de la educación: el niño aprende mejor siendo libre y feliz -sin exámenes, sin calificaciones y sin ninguna interferencia de autoridad moral o jerárquica. Actualmente dirige la escuela Zoe Neill, hija del fundador.
- xx Abraham Maslow desarrolló, en *A Theory of Human Motivation* (1943), una teoría explicativa de la conducta humana, basada en la satisfacción de las necesidades. Estableció una jerarquía de cinco niveles de necesidades, representadas en una Pirámide y ascendiendo de más básicas a más elevadas. En la base de la pirámide se situarían *Necesidades Básicas* como beber. Le seguirían las *Necesidades de Seguridad y Protección*. A éstas, las *Necesidades Sociales* o *de Afiliación*. A éstas, la *Necesidad de Estima* o *de Reconocimiento*. Y, finalmente, en la cúspide de la pirámide se situaría la *Necesidad de Autorrealización*.

## X. AGRADECIMIENTOS

---

Un enorme ¡GRACIAS! a mis profesoras y profesores:

D. Antonio Vicea, de Economía  
D<sup>a</sup> María Serrano, de Derecho Mercantil  
D. Maximiliano Nieto, de Sociología  
D<sup>a</sup> Carmen Candela, de Instituciones Clásicas  
D. Eladio Balboa, de Historia  
D. Fco Javier Sanjuán, de Derecho Constitucional  
D<sup>a</sup> Amparo Calabuig, de Igualdad  
D. Enrique Conejero, de Políticas Públicas  
D<sup>a</sup> Elena Avilés, de Régimen Jurídico de las AA.PP.  
D. Antonio R. Miñón, de Filosofía y Deontología.

Por grandes en sus conocimientos y gigantes en su vocación.  
De ellas y ellos, me guardo un poco de su saber y un mucho de su humanidad.

Y un reconocimiento muy, muy, muy especial a D<sup>a</sup> Irene Belmonte, profesora de Fundamentos de Ciencia Política, de Comportamiento Político y Electoral y de Sistemas Electorales y Partidos Políticos, que tanto me ha puesto en "la Política" y sin cuyo paciente auxilio, este estudio no hubiera sido el mismo.